

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PESSOAIS E PROFISSIONAIS EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: ESCOLHAS E DILEMAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

Danielle de Almeida MENEZES
Cláudia Maria Bokel REIS

Universidade Federal do Rio de Janeiro
dani_menezes@oi.com.br

Resumo: Este trabalho possui dois objetivos principais: discutir as percepções que licenciandos de Letras (português-inglês) de uma universidade pública possuem sobre o que é ser professor e apresentar os elementos por eles apontados que influenciaram a escolha da carreira docente. Para realizar este estudo, foram analisados qualitativamente 21 memoriais de formação, solicitados no início do período de estágio supervisionado dos anos de 2009 e 2011. Para a realização da tarefa, os licenciandos foram orientados a refletir acerca de suas memórias durante sua trajetória de formação educacional. A produção resultou em um corpus em que observamos a constituição de posicionamentos dos sujeitos produtores deste discurso. Como as análises desses memoriais estão em fase inicial, analisamos brevemente a forma como os licenciandos organizam sua escrita, permeando seu discurso por diferentes posicionamentos e vozes (Bakhtin, 2006 [1979]). Após, concentramo-nos em descrever o que sobressai em suas produções no que se refere às suas percepções sobre o papel do professor e os fatores que motivaram a escolha pelo magistério. As diversas impressões dos participantes foram agrupadas e revelam a pertinência do trabalho com o gênero memorial de formação para a tomada de consciência, por parte do licenciando, de seu percurso e da constituição de sua identidade profissional.

Palavras-chave: memoriais de formação; licenciandos de português-inglês; formação de profissionais crítico-reflexivos; constituição da identidade docente.

1. Introdução:

Este trabalho apresenta o resultado da análise de 21 memoriais de formação solicitados a alunos do curso de licenciatura em Letras (português-inglês), em 2009 e 2011, de uma universidade pública localizada na cidade do Rio de Janeiro. Na instituição em que os dados foram coletados, predominou, até 2011, em muitos cursos, o formato conhecido como 3 + 1, que separa a licenciatura do bacharelado. Devido à necessidade de conhecer melhor os alunos (já que os professores de Didática Especial de Português-Ingês e de Prática de Ensino tem seu primeiro contato com os licenciandos ao fim do ciclo de formação inicial), e de levá-los a refletir sobre seu percurso acadêmico-escolar, a solicitação de memoriais de formação tornou-se uma característica do curso.

Nessas produções escritas, os licenciandos apontam suas escolhas e motivações e relatam, ao mesmo tempo em que avaliam, fatos de sua vida pessoal que ajudam o leitor a reconstituir uma gama variada de histórias de vida. Paradoxalmente, a comparação desses relatos demonstra algumas semelhanças no tocante às crenças, oportunidades e estímulos recebidos por esses indivíduos. Assim, o presente estudo buscou focalizar, nesses escritos, dois aspectos que tendem a sobressair na maior parte deles: (a) aquilo que os licenciandos

apontam como percepções do que seja a carreira docente, em outras palavras, o que entendem por professor; e (b) os fatores que motivaram sua escolha por essa profissão.

Acreditamos que a transparência dessas questões nos memoriais seja um indício de que a atividade solicitada contribui para conscientizar os licenciandos da relevância de se tornarem profissionais reflexivos. Paralelamente, os resultados desse estudo podem colaborar para que outros professores em formação (ou atuantes) identifiquem-se com os posicionamentos assumidos aqui e questionem ou, simplesmente, pensem em suas crenças, motivações e / ou prática profissional.

Nas próximas seções, abordamos a relevância da escrita na formação do professor, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para as análises dos dados, caracterizamos os informantes do estudo e detalhamos os resultados. Por fim, discutimos os achados e apontamos possíveis desdobramentos nas considerações finais.

2. A importância da escrita na formação docente:

Diferentemente de outras profissões, a carreira docente não se inicia ou se constitui a partir de conhecimentos construídos exclusivamente ao longo do curso de graduação. Desde os nossos primeiros anos de escolarização, familiarizamos-nos com o funcionamento do mundo escolar, suas regras e os papéis dos agentes que o constituem. A vivência da e na escola é tão significativa para os indivíduos que, não raro, é reproduzida em brincadeiras infantis, as quais, segundo Freud (1920), evidenciam uma interpretação que as crianças fazem da realidade por elas experienciada.

Esse conhecimento acerca do que é ser professor, construído com base nos anos passados na escola enquanto aluno, é o que Borg (2004) e outros chamam de “aprendizado a partir da observação”¹. Embora existam diferentes fatores que influenciam a forma como se ensina, muitos provenientes da experiência adquirida com a prática, segundo Borg (2004), o aprendizado a partir da observação oferece a alunos em situação de pré-serviço uma compreensão intuitiva do que seja ensinar, a qual não se pode subestimar. Apesar de limitada, essa compreensão se torna, muitas vezes, difícil de superar, influenciando significativamente a atuação do professor. Essa dificuldade de ruptura com os modelos aprendidos durante os anos passados na escola não propicia o estabelecimento de um estilo de ensino capaz de refletir crenças pedagógicas compiladas durante a formação acadêmica. Por essa razão, alguns cursos de formação de professores são percebidos por licenciandos como pouco eficazes.

Levar o licenciando a escrever e, conseqüentemente, refletir sobre o processo por que passou até sua chegada ao curso de formação de professores (a licenciatura, em currículos antigos) pode ser uma estratégia eficaz, por parte do professor formador, para auxiliar o aluno a construir sua identidade profissional. Nesse sentido, o fazer docente com base no aprendizado a partir da observação poderá ser entendido pelo aluno como uma etapa do processo de sua constituição identitária, a qual não exclui nem minimiza a importância do conhecimento adquirido na academia.

A produção de textos escritos pode ser um valioso instrumento para uma formação docente reflexiva (Prado e Soligo, 2007). Assim sendo, o gênero memorial de formação mostra-se relevante não só para professores atuantes, que, por meio dele têm a chance de partilhar suas experiências e conhecimentos construídos na prática e, simultaneamente, acerca destes refletir, mas também para licenciandos. Para docentes em formação, o memorial pode ser um primeiro instrumento que lhes possibilite tanto a reflexão sobre seu conhecimento teórico quanto a tomada de consciência das escolhas realizadas, motivadoras de seu percurso até a licenciatura.

¹ Tradução livre da expressão em inglês: *apprenticeship of observation* (Borg, 2004, p. 274).

A principal característica dos memoriais é possibilitarem que o indivíduo revisite sua própria história e, assim, reflita sobre ela e, conseqüentemente, sobre a importância de outros atores nela. Essa escrita reflexiva força o sujeito a combinar em seu mundo interior as percepções que capta do mundo exterior, atribuindo forma a seus pensamentos e ideias (cf. Prado e Soligo, 2007). Por conta dessa reflexão, o memorial assume um caráter não só autocrítico, mas também “um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória” (Prado e Soligo, 2007, p. 53). Como toda narrativa, o memorial “comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados” (Prado e Soligo, 2007, p. 48). Portanto, o que se narra é construído a partir do que se escolhe narrar. O que vemos, então, em memoriais, são as recordações, ou como o nome indica, as memórias mais marcantes de uma trajetória e, de modo complementar, sua avaliação sobre tais recordações. Devido a sua natureza subjetiva, as lembranças podem ser apresentadas segundo uma ordem mais emocional. Assim, os fatos narrados não seguem necessariamente uma lógica cronológica.

Outro aspecto importante dos memoriais está relacionado à manifestação, na tessitura textual, das diferentes vozes constitutivas das crenças e percepções do sujeito que escreve. Para Bakhtin (2006 [1979]), o conceito de ‘voz’ é uma espécie de consciência que fala ou se revela no discurso, sendo carregada de um juízo de valor, de uma visão do mundo, decorrente da natureza ideológica e dialógica da linguagem. Assim, todo discurso encerra em si diferentes ‘vozes’, que ecoam entre os interlocutores e ainda para além deles, mesmo quando não se mostra assim: “as concepções ideológicas também são interiormente dialogadas e no diálogo externo sempre se combinam com as réplicas internas do outro, mesmo onde assumem forma acabada, externamente monológica” (Bakhtin, 2006 [1979], p. 199). Isso mostra que a escrita memorialística agrega, ainda que inconscientemente, noções construídas e partilhadas por diferentes indivíduos e instituições com quem o sujeito que escreve relacionou-se e / ou relaciona-se no campo social e ideológico que serve de base para o assunto do memorial.

Especificamente com relação ao memorial de formação, Prado e Soligo (2007, p. 57) afirmam que ele “é uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que vem se mostrando imprescindível não só para tornar público o que pensam e sentem os profissionais e futuros profissionais, mas também para divulgar o conhecimento produzido em seu cotidiano”. Em se tratando de docentes em formação, a análise e a divulgação desse material reflexivo permitem que professores formadores tenham, por um lado, um entendimento das motivações e das crenças de seu grupo. Por outro lado, o caráter provisório dos memoriais de formação (no sentido de que se referem a acontecimentos, posicionamentos e atitudes válidos por um determinado período) contribui para que o educador de futuros educadores consiga mostrar que “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (Freire, 2011, p. 35). Em outras palavras, torna-se possível levar o aluno-professor a entender sua experiência enquanto aluno como um pontapé inicial na carreira docente e a conscientizar-se de sua incompletude e da necessidade de reflexão constante sobre a prática a fim de que, mesmo após o término da licenciatura, permaneça se educando e evite sua estagnação profissional e o desinteresse dos educandos.

Levar futuros professores a perceberem a importância de se tornarem profissionais crítico-reflexivos deveria estar no cerne de todo curso de formação docente. Aqueles cursos que têm por objetivo primeiro e /ou único ‘adestrar’ professores para atuarem conforme um modelo metodológico específico são problemáticos, porque limitam a capacidade docente e reduzem seu potencial criador. Segundo Giroux (1997, p. 159), os cursos de formação docente que priorizam o saber técnico oferecem “um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam

a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”. Cabe aos formadores, então, conscientizar futuros educadores da relevância social de seu trabalho e da importância de estarem constantemente atentos ao que fazem, em busca de aprimoramento intelectual e profissional contínuo. Nesse sentido, reafirmamos nossa convicção de que a escrita memorialística é um valioso exercício para que docentes em situação de pré-serviço exercitem a prática da reflexão e um importante instrumento para que os docentes formadores tenham acesso a crenças e convicções de futuros professores. Dessa maneira, tornar-se-á possível fazer intervenções significativas que objetivem o aprendizado real dos alunos, conseqüentemente, a melhoria dos índices de educação em nossa sociedade e, sobretudo, a realização profissional.

3. Princípios e procedimentos metodológicos

Ao interessarmo-nos em conhecer os elementos motivadores para escolha da carreira docente e a visão (ou melhor, visões) que licenciandos possuem da figura do professor, podemos dizer que nosso trabalho se insere na tradição de pesquisa qualitativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p. 49), “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula (...) é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que dela participam”. Embora nosso foco não seja analisar, em sua integralidade, o funcionamento da sala de aula em que nos inserimos, ao nos voltarmos para a investigação dos memoriais, um dos requisitos do curso de Didática Especial em Português-Inglês, atuamos diretamente na estrutura da sala de aula, pois passamos a direcionar nossos encontros para que dialoguem com as demandas dos alunos. Por meio dos memoriais escritos pelos licenciandos, torna-se possível conhecer suas expectativas e crenças, ou seja, desvelamos o que está na ‘caixa preta’ desses professores em pré-serviço, o que nos permite uma maior interlocução com esses futuros profissionais e uma compreensão mais acurada de seus comportamentos e de suas atitudes. A esse respeito, Sarmiento (2003, p. 153) aponta que uma dos aspectos que caracterizam o estudo qualitativo é “o interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos actores sociais, quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real”. Ao analisar os memoriais, acessamos, portanto, os processos que motivaram os licenciandos a escolher a carreira e a maneira como os mesmos simbolizam / compreendem o magistério.

3.1. Procedimentos

Os 21 memoriais analisados foram redigidos por duas turmas distintas: uma em 2009 e a outra em 2011. Cada produção escrita possui em média quatro laudas. Desse total de textos produzidos, nove foram redigidos em 2009 e doze, em 2011. É importante mencionar que os memoriais analisados em 2009 e em 2011 foram solicitados por professoras diferentes. Ou seja, a professora que pediu os memoriais analisados de 2009 não foi a mesma que o fez com relação aos de 2011. Essa divisão foi realizada por duas razões: (a) acreditávamos que a distância temporal, apesar de pequena – somente dois anos –, pudesse ser uma variável relevante para diferenciar as visões e crenças dos licenciandos; e (b) imaginávamos que a solicitação de uma mesma tarefa, requisitada por diferentes professoras, poderia ser também um fator que provocasse distinções nos dados. Essas suspeitas, entretanto, não se confirmaram durante as análises. Percebemos que nem o distanciamento temporal nem o fato de professoras diferentes terem solicitados uma mesma tarefa se mostraram determinantes ou significativos para uma discussão comparativa dos resultados. De modo geral, as opiniões dos alunos tendem a ser semelhantes, independentemente das variáveis ‘ano de escrita do

memorial' ou 'professor da disciplina'. Por isso, optamos por tratar os dados e discutir os resultados conjuntamente.

Após a compilação dos textos, fizemos leitura aprofundada de cada memorial a fim de destacar os trechos em que os licenciandos relatavam os fatores que os levaram a decidir ser professores e suas visões sobre o que é ser professor. Em se tratando dos posicionamentos no tocante ao papel do professor, os segmentos em que tal questão podia ser localizada não seguiram uma ordem fixa. Isso significa que, ao longo de todo texto, junto de trechos reflexivos ou não, por vezes em mais de um momento, os alunos-professores registraram suas opiniões acerca do que significa ser professor, suas atitudes e comportamentos. Por outro lado, as razões que motivaram a escolha da carreira docente surgiram, geralmente, atreladas às descrições do percurso de formação desde as séries iniciais, o que, em grande parte das produções, era feito no início e meio dos textos. Na seção de análises, optamos por apresentar primeiro os resultados obtidos para a visão de professor e, em seguida, as principais motivações para a escolha do magistério como profissão.

3.2. Caracterização dos licenciandos

A grade curricular da instituição em que essa pesquisa foi realizada pertence ao currículo antigo para os cursos de Letras, o qual vigorou até o primeiro semestre de 2009. O referido currículo adotava a prática conhecida como 3 + 1, de acordo com a qual as disciplinas pedagógicas e o estágio em docência são realizados, geralmente, durante o último ano ou após o término do curso de bacharelado. Esse currículo, portanto, encontrava-se em desalinho com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002. De acordo com as DCN, a partir da resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, foi solicitado a todos os cursos de licenciatura em funcionamento que substituíssem o modelo 3 + 1 por uma prática em que a formação pedagógica pudesse ser abarcada desde o início da vida universitária. As DCN determinaram também que a carga horária de estágio obrigatório deveria passar de 300 para 400 horas. Para se adequar a essas exigências do MEC, a instituição da qual provêm os licenciandos colocou em vigor, no segundo semestre de 2009, um novo currículo, especificamente direcionado aos cursos de licenciatura em Letras (português-literaturas e português-línguas estrangeiras). Isso significa que os alunos que redigiram os memoriais no início de 2009 e 2011 são ainda oriundos do currículo antigo e caracterizam-se por já terem concluído ou estarem em vias de conclusão do bacharelado em Letras e por terem de cumprir, ao longo de um ano, 300 horas de estágio, ao invés das 400 horas exigidas pelo MEC nas DCN de 2002.

Aliado ao estágio supervisionado, os alunos do currículo antigo deveriam cursar duas disciplinas: Didática Especial de Inglês I e Didática Especial de Inglês II. Embora a nomenclatura dessas disciplinas aponte para um favorecimento da área de língua inglesa, a reflexão e a discussão acerca do ensino de língua materna são igualmente contempladas pelas docentes desses cursos. No primeiro semestre, o foco recai sobre a língua estrangeira, mas, no segundo, a ênfase é o ensino de português e literaturas. A tarefa de redação do memorial de formação foi solicitada aos alunos no início do curso de Didática Especial I, simultaneamente ao início do estágio supervisionado em escolas da rede pública do Rio de Janeiro, indicadas pelas professoras. Isso significa que as produções dos licenciandos aqui analisadas não receberam muita influência nem do estágio nem das discussões teóricas promovidas nas aulas de Didática Especial. O objetivo, portanto, da atividade de redação de um memorial, residia não só em preparar os alunos para as disciplinas que teriam de cursar ao longo do ano, juntamente com o estágio, mas estimulá-los também a (re)visitarem suas memórias escolares e universitárias e buscarem as razões que fizeram com que decidissem ingressar na complementação pedagógica.

Uma característica marcante dos licenciandos desse estudo é o fato de a maioria já ter alguma experiência docente, em geral no ensino da língua estrangeira. Muitos são instrutores de ensino em cursos livres de inglês, exercendo o ofício desde o início do bacharelado. Assim, o que percebemos é que muitos chegam até a Didática Especial com algumas crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem que refletem a ideologia, muitas vezes produtivista, dos cursos livres em que trabalham. Outro aspecto importante de mencionar é o fato de que alguns dos licenciandos, por já terem terminado o bacharelado, estão também matriculados em algum programa de mestrado. Por um lado, os encontros ficam muito enriquecidos com as contribuições desses licenciandos-mestrandos. Por outro, o tempo que possuem para dedicação ao estágio e ao cumprimento das exigências da disciplina Didática Especial torna-se muito limitado. De qualquer forma, esse perfil de aluno tende a diminuir ou desaparecer quando começarmos a receber alunos da grade nova, já que o estágio e as disciplinas Didática Especial I e II serão cursados juntamente com as disciplinas de formação teórica em Letras.

Resta ainda dizer que as disciplinas pedagógicas ficam a cargo da Faculdade de Educação e não da Faculdade de Letras. Isso significa que há um deslocamento físico dos alunos, uma vez que as duas faculdades localizam-se em *campi* distintos. Por essa razão, muitos alunos optam por fazer a complementação após concluírem o bacharelado e não no último ano deste. Para terminar, vale mencionar que essa configuração que separa a licenciatura dos cursos de bacharelado é herança de uma tradicional divisão que se estabeleceu na estrutura das primeiras universidades do Brasil.

4. Análises

Os memoriais dos alunos mostraram que, apesar das peculiaridades de suas histórias de vida, em muitos casos, as crenças e as trajetórias de formação são bastante semelhantes. Por essa razão, nosso enfoque analítico se baseou em uma análise interpretativa dos dados, sem levar em conta o número de participantes que privilegiou cada uma das diferentes visões encontradas.

Antes de passarmos às discussões acerca do que os licenciandos dizem sobre o que é ser professor e sobre os fatores que os levaram a escolher a docência, cabe dizer que sua escrita é polifônica (Bakhtin, 2006 [1979]) não só por seu discurso ser permeado por vozes teóricas e teórico-metodológicas, mas, também no sentido de que eles assumem posturas distintas durante o desvelar de sua escrita. Dentre outros, os posicionamentos mais recorrentes são:

(a) Narrativo-analítico:

Memorial de M. U. Calmo²: *“Era curioso observar que certos professores comentavam sobre seus dias ou suas vidas, mas os alunos não podiam tecer nenhum comentário sobre o que era dito”*.

Memorial de C. Bamar: *“Como monitora, eu tentava encontrar nos professores do curso o meu perfil. Eu não sabia quem eu seria como professora, mas sabia o perfil de professora que não queria ser”*.

Como esses exemplos mostram, os trechos narrativo-analíticos dos memoriais são aqueles em que os licenciandos narram fatos de suas trajetórias e tecem uma espécie de análise ou avaliação desses episódios. No primeiro caso, o aluno analisa o comportamento de

² Os nomes dos alunos foram abreviados a fim de preservar suas identidades.

alguns de seus professores dos tempos de escola. Já no segundo exemplo, a aluna avalia a postura dos professores do curso em que ela era monitora.

(b) Prescritivo-reflexivo:

Memorial de L. Carsen: “A partir do momento em que o aluno entende [que] aquilo que está sendo estudado futuramente irá ajudá-lo de alguma forma, novamente temos a motivação e, então, o aprendizado torna-se menos trabalhoso”

Memorial de R. Libra: “Agora, fica a reflexão: será que a escola não seria muito melhor se considerasse mais as ideias dos alunos? Com a escola passando por tantas dificuldades, acho que seria uma boa saída para que as coisas melhorassem”.

Os trechos prescritivo-reflexivos são aqueles em que os licenciandos apontam o que consideram que deve ser feito e as atitudes que devem ser tomadas (por terceiros) a fim de que resultados positivos (de professores, alunos ou instituições) sejam alcançados. No primeiro trecho, a aluna defende que a motivação, alcançada por meio da compreensão do que se estuda, facilita o aprendizado. Disso, depreende-se que cabe ao professor agir de forma que o aluno atinja essa compreensão. O segundo exemplo chama atenção para a importância de que a escola leve em consideração as opiniões dos alunos para que ela se torne melhor.

(c) Revolucionário:

Memorial de C. Vilsan: “Anseio por dias quando terei a liberdade e serei valorizada profissionalmente o suficiente para poder tomar decisões pedagógicas e refletir sobre a ação de lecionar”.

Memorial de N. Pinre: “Sinto também que é meu trabalho social trabalhar pelo menos alguns anos em escolas públicas, é uma experiência que desejo ter e uma chance de tentar mudar coisas que precisam ser mudadas, dar oportunidade para pessoas que não tem muitas, fazer alguma diferença nem que seja pouca”.

Os fragmentos em que o posicionamento é considerado revolucionário diferenciam-se dos trechos prescritivo-narrativos por apontarem não o que precisa ser feito por terceiros, mas o que ele, licenciando, está disposto a fazer. Por essa razão, os fragmentos intitulados de revolucionários estão em primeira pessoa e se reportam temporalmente ao futuro. No primeiro exemplo, a aluna demonstra sua insatisfação com as restrições impostas pelo contexto em que atua e antecipa a prática reflexiva que pretende adotar quando estiver em outro contexto de ensino mais favorável. O segundo fragmento demonstra que a aluna possui uma preocupação que não está voltada para si especificamente, mas para o outro. Ela se coloca como um agente promotor de mudanças sociais.

As evidências das crenças dos licenciandos são construídas dentro e a partir desses posicionamentos. Sendo assim, o que pensam sobre o significado de ser professor e as razões que os levaram a optar pela carreira docente são percebidas por nós na complexa tessitura de seu discurso.

É importante destacar que não foi em todos os memoriais que os alunos abordaram ou se colocaram claramente com relação ao que é ser professor e os motivos de escolher a profissão. Paradoxalmente, em alguns memoriais múltiplos posicionamentos com relação a essas questões foram apontados. Observamos ainda que, de uma maneira geral, as caracterizações do que é ser professor foram mais frequentes e facilmente identificadas nos memoriais com mais segmentos reflexivos. Em contrapartida, as razões que levaram os licenciandos a escolher o magistério apareceram com maior recorrência nas produções com

mais sequências narrativas. Em se tratando das percepções acerca do que é ser professor, encontramos os seguintes resultados:

1. Atitudes / características docentes apontadas pelos alunos como positivas:

(a) Construção (constante) da própria identidade docente:

Memorial de D. Mora: *“Obviamente, nós devemos ter um leque de diferentes explicações, mas muito do nosso estilo próprio é o que faz as aulas. A nossa forma de dialogar e os recursos que preferimos usar em sala de aula são escolhas do professor a partir de experiências próprias”.*

Memorial de J. M.: *“Cada professor tem seu estilo de ensinar e conduzir as aulas. Tive professores que, de forma tradicional, passavam com excelência as matérias a serem ensinadas, como também tive aqueles que de forma descontraída ensinavam com maestria”.*

Memorial de H. Vasgo: *“Realmente não dá pra ‘estar’ professor. O verdadeiro professor não deixa de sê-lo nem por um minuto”.*

Memorial de J. M.: *“Sempre procuro em cada um deles uma referência de bom profissional, mas nunca desconsidero que tenho que ter a minha identidade. Ela não é construída sozinha nem de imediato. Ao passar do tempo sei que a forma que ensino mudará, se aperfeiçoará, mas as referências que possuí sempre estarão presentes. Tudo que sou hoje e todo conhecimento que possuo é fruto do trabalho de todos os mestres que passaram por minha vida”.*

(b) Contribuição para a transformação:

Memorial de H. Vasgo: *“(…) ser professor vai muito além de passar o conteúdo. Ser professor é ser um transformador de vidas. Precisamos estar cientes de tamanha responsabilidade!”*

Memorial de L. Gofri: *“(…) se pudermos, de qualquer forma, contribuir para sua educação como um ser humano de bem, não acho nada mal. Pode ser que um dia, quando não esperamos, algum aluno nos cumprimente na rua de forma calorosa, e pode ser também que, sem que saibamos, tenhamos marcado sua vida”.*

(c) Crença no aluno:

Memorial de R. Feno: *“Um professor que realmente vê o seu aluno como uma pessoa com futuro e não com preconceito, pode e faz a diferença”.*

(d) Reflexão sobre a prática:

Memorial de D. Mora: *“Como professores, temos que abrir nossas mentes para essas reflexões, sem nos perder em um mundo paralelo. Pelo contrário, como sempre afirmou Paulo Freire, toda a nossa teoria deve estar aliada à prática”.*

(e) Busca constante por aprendizado:

Memorial de R. Tupi: *“Minha antiga concepção de professor tinha a ver com a arcaica ideia de que este é o ser detentor de todo o conhecimento que ensina. Lá [no curso de inglês, como monitora], compreendi que essa é uma tremenda inverdade, pois o professor nunca pode parar de aprender, sempre há algo faltando”.*

(f) Estabelecimento de regras de comportamento em sala de aula:

Memorial de M. U. Calmo: *“Por exemplo, se ao chegar em sala para correção de um exercício o professor percebe que parte dos alunos não o fizeram este deve avisar que a partir daquela aula todos os exercícios vão valer nota”*.

(g) Organização:

Memorial de R. Sanca: *“These bring to my mind the way she usually organized the course syllabus and materials. For instance, even her folder was different from other ones, which are usually a total mess! Besides her neat course booklets and handouts, her classes were conducted in a way everybody got interested in”*.

Esses resultados mostram que os aspectos relacionados à personalidade do professor tendem a se destacar mais na avaliação positiva que os licenciandos fazem das atitudes e características docentes do que os aspectos relacionados à condução das aulas propriamente. Das sete categorias encontradas, somente duas (“estabelecimento de regras de comportamento em sala de aula” e “organização”) estão mais diretamente voltadas para o funcionamento das aulas e dos cursos. Isso mostra que para esses alunos-professores aspectos pessoais e interpessoais contam mais na avaliação que fazem sobre o que seja um bom professor. É possível observar também que essas categorias que refletem a personalidade docente apontam para uma compreensão de professor como indivíduo que se percebe inacabado. Ele está em busca de constante aperfeiçoamento e conhecimento (“busca constante por aprendizado”), é alguém que constantemente reflete sobre sua prática e remodela sua identidade profissional (“reflexão sobre a prática” e “construção (constante) da própria identidade docente”). O bom docente é ainda uma pessoa que se preocupa com o crescimento e desenvolvimento do aluno e que também acredita em seu potencial (“contribuição para transformação” e “crença no aluno”).

2. Atitudes docentes apontadas pelos alunos como negativas:

(a) Falta de respeito / interesse pelo aluno e autoritarismo:

Memorial de M. U. Calmo: *“Por ruim digo professores que desistem dos alunos, que não cobram de maneira justa ou que enrolam em sala de aula e a prova vem em formato normal como se tudo aquilo tivesse sido de fato trabalhado”*.

Memorial de R. Feno: *“Isso nos mostra que muitas vezes o aluno é mal compreendido pois o professor tem uma visão de mundo tão fechada que o estereótipo do ‘aluno de escola pública não quer nada’ pesa na hora de ouvir uma opinião, que muitas vezes é melhor que a sua”*.

Memorial de J. M.: *“Nós professores não podemos usar nossa posição de autoridade para agir sem princípios. Quando exigimos o respeito dos alunos também devemos respeitá-los de igual forma. O desrespeito não é somente no momento das aulas, mas também na correção das avaliações. Já tive um professor na graduação que me perseguia por discordar de suas opiniões”*.

(b) Não cumprimento de acordos estabelecidos:

Memorial de M. U. Calmo: *“O que não deve ser feito é dar nota naquele exercício dizer que doravante os exercícios comporão a nota do bimestre e na aula seguinte não olhar os exercícios para saber quais alunos passaram a fazer e quais não. Assim, cria-se uma relação nociva em sala de aula”*.

(c) Solicitação de atividades inadequadas à capacidade do aluno:

Memorial de M. U. Calmo: *“Algo que também não deve ser feito é dar uma folha de tarefas em que a maioria dos alunos deve pedir aos pais por auxílio”*.

Alguns licenciandos apontaram também fatores que desqualificam (ou podem desqualificar) os profissionais da educação. As categorias encontradas que abordam atitudes negativas de professores dizem respeito não só aos prejuízos práticos causados aos alunos ao longo de um curso, como a questão da nota, mas também ao prejuízo emocional que a falta de respeito ou o autoritarismo provocam. Esses resultados são coerentes com alguns aspectos positivos que caracterizam bons professores. Parece evidente, por exemplo, que um mau professor não cumpre com os acordos estabelecidos em sala de aula (“estabelecimento de regras de comportamento em sala de aula” X “não cumprimento de acordos estabelecidos”) e que um professor que não acredita no aluno e não busca transformá-lo, não o respeita e é com ele autoritário (“contribuição para transformação”; “crença no aluno” X “falta de respeito / interesse pelo aluno e autoritarismo”).

Uma vez apresentadas as características que os licenciandos consideram que deveriam ou não constituir um professor, passamos à apresentação e discussão dos resultados obtidos para o que eles apontam como fatores que os levaram a cursar Letras e optar pela docência. Precisamos destacar que, em geral, mais de um posicionamento pôde ser percebido em um mesmo memorial.

3. Fatores que motivaram os licenciandos a se tornarem professores:

(a) Influência direta de algum(ns) professor(es) ou disciplinas:

Memorial de H. Vasgo: *“(...) entrou uma professora de português nova no colégio. Ela era nova no ambiente e nova na idade também (...). Não era aquela aula à cuspe e giz (...). Além disso, o que mais me impressionava e chamava minha atenção nas aulas da R. era o fato de ela ser tão nova e já ter aquele conhecimento todo, aquela paixão por ensinar e aquele carinho pelos alunos. Definitivamente, ser aluna da Rachel foi essencial para minha escolha de carreira. Comecei a ver nela um modelo e um objetivo. Eu queria, um dia, ser como ela”.*

Memorial de J. M.: *“X., não poderia deixar de mencionar seu nome em meu memorial de formação, é, foi, e sempre será, sem dúvida alguma, minha professora modelo”.*

Memorial de N. Pinre: *“a experiência que vivi de trancar e voltar para a faculdade no ano seguinte justifica o ditado que diz que Deus escreve certo por linhas tortas, porque foi graças a isto que acabei conhecendo a professora que mudou a minha vida, a X., minha professora de Teoria Literária por quatro semestres seguidos”.*

Memorial de L. Gofri: *“Uma professora de inglês que demonstrou um interesse muito bacana em mim foi a X. Ela sempre viajava para fora e sempre me chamava para intercâmbios e outras atividades no exterior. Ela me cativou e por esse motivo e também por ser boa em inglês (a única coisa da qual eu sabia algo), decidi ser professora de língua inglesa”.*

Memorial de L. Sen: *“No curso de inglês, uma professora em especial totalmente diferente de todos os outros professores (...) me levou a pensar em dar aulas de inglês (...) e a partir do momento em que tive aulas com esta professora, eu pensei em como eu gostaria de ser no futuro, adoraria ser uma profissional igual a ela, queria que meus alunos gostassem tanto das minhas aulas como eu gostava das dela”.*

Memorial de J. M.: *“Dentro da faculdade de letras tive a chance de ter diversos professores com diferentes especificidades. Alguns foram realmente grandes incentivadores da minha permanência como professora”.*

Memorial de T. Cami: *“Na 7ª e na 8ª séries, tive uma excelente professora de português: Graça. Ela era muito rígida, mas explicava como ninguém. Com ela, descobri que me identificava com o português”*.

Memorial de R. Tupi: *“As aulas de História me faziam admirar o professor, esse sim, o único dos tempos de escola que realmente me inspirou e provocou um sério respeito por quem sabe ensinar com paixão”*.

Memorial de D. Mora: *“Eu já sabia que queria fazer Letras e, para completar, eu tive um professor de inglês que trocava muito texto comigo, poesia, literatura inglesa em geral”*.

Memorial de R. Santa: *“When I went on seven and my sister about Five, my father hired the services of an English teacher called F. who had taught English lessons once a week, every Friday afternoons. (...) I can grant him because he planted the first seed for my interest in English language”*.

Memorial de R. Feno: *“Inúmeros profissionais da casa contribuíram maravilhosamente para minha formação e por isso escolho não mencionar nenhum especificamente para não estar faltando com os outros”*.

Memorial de R. Libra: *“(...) uma vez, no curso, imitei a professora na hora de abrir o livro (‘open your books’), e aí ela falou que eu poderia dar aula de inglês. Conclusão: Fiz a prova para Letras: Português-Inglês na UFRJ”*.

Memorial de M. U. Calmo: *“Esta professora se chamava E. e ela simplesmente falava inglês na maior parte das aulas e surpreendentemente aquilo fazia sentido. (...) Não era mais uma decoreba ou mostrar algo sem explicar profundamente. Aquilo fez toda diferença para mim (...)”*.

A influência direta de algum professor foi apontada pela maioria dos licenciandos como um dos principais fatores que motivou ou reafirmou a escolha pela carreira docente. Esses professores especiais (na verdade, professoras, na maioria dos relatos), têm em comum o fato de se destacarem dos demais que passaram pela vida dos licenciandos por serem modelos de conduta docente e / ou por demonstrarem interesse genuíno pelos alunos, percebendo neles algum potencial. Esses elementos, conduta profissional e atenção dispensada aos discentes, despertaram, nos professores em formação desse estudo, o interesse pelo magistério.

(b) Influência indireta de algum(ns) professor(es) ou disciplinas:

Memorial de J. M.: *“Iniciarei minhas memórias com um fato que, apesar de ter uma vaga lembrança, não consigo esquecer. Lembro-me sempre de uma cena em que uma professora do jardim de infância conta estorinha enquanto estou deitada em uma esteira”*.

Memorial de M. Cral: *“(...) no 5º período comecei a fazer as matérias da Licenciatura. Ao cursar estas, fiquei encantada com as ideias de Paulo Freire”*.

Memorial de R. Feno: *“Os professores dessa escola só me trazem boas lembranças, é claro que como em qualquer instituição de ensino temos aqueles professores que os alunos temem ou não simpatizam, mas os que ficaram na minha memória são realmente os que me cativaram de alguma forma”*.

Complementarmente à influência direta do professor pela escolha da docência, parece que as memórias afetivas relacionadas ao mundo escolar e acadêmico de alguns licenciandos fomentam o interesse pelo magistério, ligando-os emocionalmente à carreira.

(c) Boa performance escolar e /ou em cursos de inglês:

Memorial de N. Pinre: *“Ainda na oitava série, entrei num curso de inglês chamado X. a abordagem do curso era bastante tradicional, seguindo o método audiolingual. Mas eu me dei bem com a metodologia já que sempre tive facilidade com o tratamento gramatical da língua até nas aulas de português”*.

Memorial de T. Nuno: *“I decided to change my career choice, mainly because I was finishing my TTC course at X, my English course. Something inside me started to grow and I started to think twice about my previous choice [dentistry]. Then I started considering studying the English language as a way of living”*.

Memorial de L. Sen: *“quando eu ia para as aulas no cursinho de inglês, eu estava sempre motivada, entusiasmada porque era uma coisa que eu queria muito, então logo, eu nunca faltava, nunca me atrasava, sempre fazia os deveres de casa”*.

Memorial de M. Co: *“Having studied [English] for so long and enjoying myself very much, I began to wonder whether I wouldn't want to do this for a living. I have always known I wanted to be a teacher, however being an English teacher was something that got my attention while I was around fourteen years old”*.

Memorial de T. Cami: *“Sempre me dei muito bem no curso de inglês e era uma das melhores [alunas] da sala. Adorava ir para lá e achava as aulas muito legais, ao contrário das que eu estava tendo na escola”*.

Memorial de M. Bargo: *“Comecei a estudar no curso aos 11 anos e fiquei um ano no curso. Apesar de pouco tempo foi de grande valia para minha introdução à língua inglesa e me sentia muito bem, pois era algo que eu realmente gostava de fazer e ganhei muitas amizades”*.

Memorial de D. Mora: *“A minha liberdade na escola diminuiu, mas, em contrapartida, eu voltei minhas energias pedagógicas todas para o Curso X, que eu já cursava desde os meus 10 anos de idade, mas que nessa fase era como uma segunda casa para mim”*.

Memorial de G. Foca: *“Sem dúvida o meu curso de inglês foi um fator muito importante para a minha escolha profissional. Professores excelentes, um curso muito organizado e comprometido com o ensino”*.

Memorial de R. Libra: *“Aí vieram lembranças: notas máximas em inglês, tanto na escola como no curso”*.

Outro elemento muito recorrente na escrita dos licenciandos é o papel que o estudo da língua estrangeira, em geral em cursos de idiomas, exerceu em sua escolha profissional. Isso mostra que, para esses indivíduos, o aprendizado de inglês transformou-se em mais do que um instrumento para agirem numa sociedade competitiva, inserida num mundo globalizado, mas uma opção de vida. Por mais que as motivações para iniciar o estudo do idioma sejam variadas, o rendimento dos alunos, aliado ao funcionamento do ambiente de ensino, parecem estimulá-los a querer aprender mais inglês a ponto de se tornarem professores. Em outras

palavras, o aprendizado da língua estrangeira em um ambiente que ‘funciona’ mostrou-se atraente para os informantes desse estudo. Isso talvez aponte para uma necessidade de investimento maior não só na infraestrutura das escolas regulares, mas também na capacitação de seus professores, a fim de que esses ambientes também se tornem atraentes para os alunos e despertem em muitos a docência como uma opção profissional.

(d) Oportunidades de lecionar:

Memorial de H. Vasgo: *“Sempre me dei bem com os colegas e, por ser nerd, era constantemente requisitada para tirar dúvidas acerca das matérias. Eu gostava muito de ajudar aos outros com as matérias. Acredito que a paixão por ensinar já estava ali dentro de mim, só faltava despertá-la”*.

Memorial de L. Gofri: *“Quando resolvi arranjar um emprego, fui logo chamada para trabalhar na X em 2008. Continuo na empresa até hoje como professora de inglês e ser professora me faz querer me dedicar mais à faculdade e à profissão”*.

Memorial de L. Sen: *“Comecei a trabalhar a partir do quarto período da faculdade, pois além da necessidade financeira, comecei também a sentir necessidade de colocar em prática pelo menos um pouco do que aprendia nas aulas”*.

Memorial de T. Cami.: *“Ao longo da faculdade, vendo alguns de meus colegas já dando aulas em cursos, também resolvi me lançar nessa vida de “professor” e acabei me apaixonando. Hoje, não me vejo mais fora da sala de aula”*.

Memorial de R. Feno: *“Mas antes do Clac eu tive uma experiências que foi fundamental para minha descoberta do meu eu em sala de aula. Isto pois, eu fui convidada por um amigo do meu pai para participar da ONG X. fiz as provas e o longo treinamento”*.

O contato inicial com a docência, em geral durante a graduação e no ensino da língua inglesa, parece ter sido fator determinante para que alguns licenciandos permanecessem na profissão e / ou descobrissem que realmente tinham interesse e condições de se tornarem professores. Embora a conscientização de que a docência é possível seja alcançada por meio da oportunidade de ensinar, é interessante notar que as motivações para o início desse aprendizado de como ser professor são variadas, tais como: necessidade de colocar em prática o que se aprendeu, necessidade financeira, vontade de começar a trabalhar, interesse em ajudar os colegas e percepção da experiência profissional de colegas de classe como uma possibilidade para si.

(e) Influência da família:

Memorial de H. Vasgo: *“Cresci rodeada de professores. Meu avô é professor, minha avó foi professora e minha mãe é professora. A paixão pelo ensino veio de casa. Sempre tive contato com o ambiente escolar além da sala de aula”*.

Memorial de L. Gofri: *“Meu pai, que também é professor, foi alguém que teve uma grande influência na minha decisão de ser professora. Quando meu pai anda na rua, muitos alunos vêm falar com ele, os pais dos alunos também. O que é mais legal é que vão de livre e espontânea vontade”*.

Memorial de T. Cami: *“(…) nasci numa família com muitos professores, dentre eles, minha própria mãe e, futuramente, minha professora, que sempre falou muito bem da profissão,*

dando aula com muita alegria. Claro que seus comentários sempre foram realistas, pois apesar de falar que a profissão era prazerosa, ela também falava que era pouco valorizada”.

Memorial de C. Barco: *“Desde os primeiros anos da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, eu estudei no colégio em que minha mãe lecionou. Como toda professora, ela levava provas para corrigir em casa e me pedia para ajudá-la. Geralmente, eu recontava as questões para conferir se a nota final estava correta”.*

Outro fator que parece ter sido determinante para alguns licenciandos na a escolha da carreira docente foi a influência familiar. De um modo geral, os que mencionam este fator em sua escrita são filhos de professores e o contato durante a vida com o magistério parece ter feito com que essa realidade conhecida se tornasse a opção profissional. Cabe notar, porém, que essa decisão não foi comodista, ou seja, não se tornaram professores porque isso foi mais fácil para eles. A escolha se deveu, na maioria dos relatos, à admiração percebida no comportamento dos familiares com relação ao ofício. Em outras palavras, o fato de os parentes gostarem da docência e serem exemplos de profissionais, na opinião do licenciando, tornou-se um incentivo e modelo para os professores em formação deste estudo.

(f) Interesse pelo idioma:

Memorial de N. Pinre: *“Desde esta época, já me interessava bastante por inglês, porque ouvia muitas músicas estrangeiras e me interessava em entender o que diziam as letras. Costumava comprar revistas que traziam as letras traduzidas e gostava muito de cantar acompanhando a letra escrita. Depois de um tempo, passei também a traduzir as letras das músicas do encarte dos CDs”.*

Memorial de L. Sen: *“Acho que todos que tinham onze, doze ou treze anos nos anos de 1999 a 2002 adoravam as “boy bands” e a “Britney Spears” e ficavam extasiados com a ideia de ir para os estados Unidos, então, eu não poderia ser diferente, e como criança, meio pré adolescente, eu não tinha a menor noção que possuo hoje em relação ao país, ou a cultura (...). Eu só possuía o ingênuo pensamento “quero viajar para os EUA, o que tenho que fazer? Aprender inglês, ponto final”.*

Memorial de M. Bargo: *“Assim, ao observar meu interesse na língua meus pais matricularam-me em um curso de inglês, o X, em Bangu”.*

Memorial de T. Cota: *“(...) o motivo de ter escolhido inglês foi que essa era uma das poucas, senão a única, matéria da escola que chamava minha atenção. O domínio de línguas me fascinava, e ainda me fascina”.*

Em alguns textos percebemos que um interesse latente pelo idioma alvo desde cedo foi determinante para a escolha profissional. Em alguns, esse fator complementa a categoria que chamamos de “boa performance em cursos de inglês”. Nesses casos, o interesse pelo idioma despertou o interesse em fazer maior divulgação.

(g) Falta de opção / escolha acidental da carreira:

Memorial de M. Cral: *“Decidi, então, que prestaria o vestibular para letras, não porque eu realmente queria, mas porque não tinha ideia do que fazer. Fui aprovada no vestibular da X”.*

Memorial de L. Ban: *“Decidi cursar Letras Português / Inglês porque nenhum outro curso me interessou. Não entrei na faculdade pensando em ser professora, mas as circunstâncias me levaram a isso”*.

Memorial de T. Cota: *“Como não havia um curso de nível superior em guitarra na faculdade, tive de procurar outro, e optei por letras, pois sempre gostei de literatura (...)”*.

É interessante notar que um pequeno grupo de licenciandos assume que a escolha inicial por Letras não esteve relacionada à vontade de ser professor, mas foi uma opção quase acidental. Se, por um lado, é complicado pensar que o curso de Letras agrega indivíduos que estão lá por falta de opção ou por não saberem o que desejam fazer, por outro, parece que o curso influencia-os de alguma forma e os faz querer seguir a carreira docente, já que procuram o curso de licenciatura. Esses alunos, contudo, preocupam pela possível fragilidade de sua decisão pelo magistério. Assim, parece-nos importante que professores formadores estejam atentos ao fato de que parte de seus alunos não foram, desde o início da vida acadêmica, sensibilizados para o ensino e busquem incentivá-los a permanecer na docência.

(h) Vocação para a docência:

Memorial de M. Co: *“It was not until I was around six years old when I realised how much I enjoyed teaching. (...) I have been a teacher for more than eighteen years now, since my first students were my soft toys. There was never a time when I was in doubt whether I would become a doctor or a teacher”*.

Memorial de G. Foca: *“Mas a vocação de ser professora era muito forte, mesmo que eu não fosse tão bem remunerada como todos os parentes faziam questão de repetir (...)”*.

Assim como há alunos que procuram Letras sem saber ao certo o que querem profissionalmente, há aqueles que apontam que o magistério é mais que uma escolha consciente, mas sim uma vocação. Embora pareça mais fácil trabalhar com alunos que buscam a licenciatura por uma motivação intrínseca, as expectativas desses alunos talvez sejam muito altas, cabendo ao professor formador esforçar-se para atendê-las. Cabe notar ainda que, pelos fragmentos, a ideia de vocação como um chamado superior à vontade dos sujeitos é forte a ponto de não se abalar por possíveis ‘tentações’: carreiras socialmente mais valorizadas, como no primeiro fragmento, e remuneração, como no segundo.

Ao refletirmos sobre os resultados, percebemos que em nenhum memorial existe menção à escolha da carreira docente como forma de ascensão social. De alguma maneira, a ausência desse fator parece apontar que os participantes do estudo pertencem a uma classe média que não percebe o magistério como forma de alavancamento social, uma carreira de prestígio (o que seria uma possibilidade para os segmentos menos privilegiados). Ao contrário, notamos nos relatos que, apesar de os licenciandos reconhecerem a importância social da docência, em muitos escritos é recorrente o senso comum de que a carreira é pouco valorizada e mal remunerada.

Com base nos achados para esse estudo, passamos, agora, às considerações finais e às possibilidades de encaminhamentos.

5. Considerações finais

Em se tratando do gênero memorial de formação, podemos notar que o fato de não terem sido percebidas diferenças consideráveis entre os resultados obtidos para o grupo de 2009 e o de 2011 reflete a consistência desse gênero. Contudo, o gênero demonstra certa flexibilidade no que se refere à forma como os licenciandos organizam sua escrita e a ordem como narram fatos e apresentam avaliações ou reflexões sobre os mesmos. Com relação às histórias narradas, a existência de muitas semelhanças nos percursos, escolhas realizadas e oportunidades, independentemente do ano de produção dos relatos, leva-nos a pensar que a formação do professor de português-inglês e suas crenças parecem seguir uma trajetória semelhante.

Os resultados que percebemos para a forma como os licenciandos tendem a caracterizar o que é ser professor alinham-se aos fatores que os levaram a buscar a docência como profissão. A esse respeito, é bastante significativo que as características voltadas à personalidade do indivíduo, como a busca por aperfeiçoamento permanente e o interesse pelo aluno, sejam valorizadas pelos licenciandos como características positivas do que é ser professor e que essas mesmas características sejam por eles apresentadas como presentes nos docentes que marcaram suas trajetórias.

O fato de grande parte dos participantes do estudo terem apontado que escolheram a educação por causa da influência positiva de algum professor é essencial para compreender a importância da profissão e o alcance do trabalho docente nas formações identitárias dos sujeitos, não só como educadores, mas como cidadãos. Em outras palavras, acreditamos que a influência docente não se restringe a despertar em alguns o desejo pelo magistério. Mesmo os que não optam pela educação, são, de algum modo, impactados pelos professores responsáveis por sua formação desde os primeiros anos de escolarização.

É possível que muitos fatores percebidos na escrita dos licenciandos de português-inglês como importantes para a escolha do magistério não sejam exclusivos desse grupo, podendo estar presentes na escrita de alunos de outras licenciaturas em Letras. Contudo, um aspecto que parece característico dos participantes do estudo é o papel determinante que o estudo da língua inglesa, antes do ingresso na vida acadêmica, exerce em suas escolhas. Quer dizer, para esses alunos-professores, ter estudado inglês direcionou seu caminho rumo ao magistério. Nesse sentido, para esses alunos, os cursinhos de idiomas são mais do que simplesmente complementares a sua educação, mas funcionam como cursos técnicos ou preparatórios, guiando-os profissionalmente.

Outra característica desse grupo é a experiência com a docência, geralmente em cursos livres, antes de completarem a graduação. Isso nos leva a pensar que talvez exista um ciclo peculiar a quem estuda português-inglês: o aprendizado do idioma em cursos livres, com estudantes de Letras, prepara-os para a faculdade e, por sua vez, ao se tornarem alunos de graduação, começam a lecionar em cursos livres. Evidentemente, são necessárias investigações mais aprofundadas a fim de se confirmar essa hipótese, porém esta nos parece viável tendo por base os resultados obtidos.

A partir do que expusemos, consideramos que seria importante dar continuidade a este trabalho ampliando a análise para memoriais redigidos por outros grupos que fazem licenciatura em Letras (português-literaturas, português-espanhol, português-alemão etc.), a fim de conhecer as especificidades de cada grupo e as possíveis semelhanças entre eles.

Outra possibilidade de encaminhamento do estudo é verificar se há semelhanças entre grupos com o mesmo perfil, porém pertencentes a instituições de natureza diferente, públicas e privadas, por exemplo. Uma investigação interinstitucional seria relevante não só para saber se perfis institucionais diferentes podem estar relacionados às trajetórias e escolhas discentes, mas, principalmente, para que se dissemine o interesse por conhecer aquilo que professores

em formação pensam e, a partir disso, educadores de educadores consigam orientá-los de forma mais individualizada e eficiente, preparando-os para uma atuação docente reflexiva.

6. Referências:

BAKHTIN, M. (tradução de Paulo Bezerra). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BORG, M. Key concepts in ELT: “The apprenticeship of observation”. In: *ELT Journal* Volume 58/3. Oxford University Press, July 2004, p. 274-275.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASÍLIA. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura*. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Brasília: MEC, 2002.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, S. (1920) “Além do Princípio do Prazer”. In.: *Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. CD - ROM.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Aamid, 1997.

PRADO, G. DO V. T; SOLIGO, R. “Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação...”. In: VARANI, A. FERREIRA, C. R. PRADO, G. V. T. (orgs.) *Narrativas Docentes: Trajetórias de trabalhos pedagógicos*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-59.

SARMENTO, M. J. “O estudo de caso etnográfico em Educação”. In: ZAGO, N.; VILELA, R. *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.