
POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE¹

Ludmila Thomé de Andrade*

RESUMO

Partimos da análise do discurso de professores em formação inicial universitária para propor a articulação entre aquisições do campo de conhecimento científico linguístico com estudos sobre a formação docente. O objetivo é iluminar aspectos linguísticos, textuais e discursivos da formação docente relevantes para pesquisa-ação que produzam efeitos formadores sobre os docentes, valorizando os conhecimentos destes profissionais, mais especificamente aqueles relativos ao ensino de língua materna.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de língua; análise do discurso.

INTRODUÇÃO

No campo da pesquisa sobre ensino de leitura, escrita e alfabetização, alguns aspectos já podem ser considerados como aquisições fundamentais. Neste texto, partimos de uma análise de dados empíricos constituídos pelo discurso de professores em formação inicial universitária (ANDRADE, 2004a), para em seguida buscar produzir uma articulação das aquisições do campo de conhecimento científico linguístico e do campo de estudos sobre a formação docente (ANDRADE, 2004b). O objetivo deste texto é iluminar aspectos linguísticos, textuais e discursivos da formação docente que possam ser considerados relevantes para propor pesquisas de tipo pesquisa-ação que tenham efeitos formadores sobre os docentes, que valorizem os conhecimentos destes profissionais, mais especificamente aqueles relativos ao ensino de língua materna. Tanto na análise de dados aqui apresentada, como na focalização teórica que desta decorre, que buscou unir ambas as vertentes conceituais, ou seja, a da linguística e a da formação docente, a noção de letramento esteve presente como peça fundamental (ANDRADE, 2005; SOARES, 1998; KLEIMAN, 1996; GOULART, 2005a, 2005b).

A ESCRITA DE RELATOS DE TRAJETÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA

Ao debruçar sobre relatos escritos de estudantes universitários (professores em formação inicial) que foram solicitados a evocar lembranças de leituras formadoras, focalizamos a relação dos futuros professores com a leitura e a escrita. Os sujeitos de pesquisa foram estudantes de uma universidade pública, cursando Pedagogia. Em seus textos, trataram das experiências de leitura marcantes em sua trajetória de vida. Dos sessenta e oito relatos recolhidos, focalizamo-nos em uma média de trinta, conforme o período de formação tematizado nos textos: a educação anterior à escola básica, a educação recebida no momento de entrada para a escola (educação infantil ou ensino fundamental), aquela relativa à segunda metade do ensino fundamental e do ensino médio ou, finalmente, a educação recebida na universidade. Além disto, nem sempre todos os sujeitos trataram com a mesma ênfase de todos os períodos em questão.

¹Texto produzido com base no trabalho "A escrita na formação docente: estilos em constituição", apresentado no XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2006.

*Professora da Faculdade de Educação da UFRJ/LEDUC.

Encontramos, a cada passo de análise, diferenças e recorrências que expressam a relação com a formação recebida e uma grande diversidade nos modos de se colocar na sua escrita, diante de uma tarefa que lhes havia sido proposta de modo idêntico. Não buscamos o que os identificava, evitando uma homogeneização, nem tampouco analisamos as exceções como casos completamente à parte, isolados do conjunto. Buscamos, nas divergências e recorrências, os sentidos que haviam interpelado os sujeitos a se manifestar discursivamente.

Em seus textos, espontaneamente tomaram por tema elementos concernentes aos discursos das instituições em questão: universitário, acadêmico, pedagógico, escolar, da formação docente. Delimitaram espaços institucionais de formação com contornos bastante definidos, nos quais as leituras efetuadas apresentavam características específicas: espaço doméstico, espaços sociais (religioso, escolar e universitário). Os modos como a relação com a leitura ocorreu em cada um destes espaços permitem abordar e compreender as experiências ocorridas nas diferentes instâncias formadoras. Para tematizar cada uma das etapas de sua formação como leitores (educação doméstica infantil, início do ensino fundamental, continuação deste último e ensino médio e, por fim, ensino superior), os sujeitos autores utilizaram-se de estratégias discursivas específicas. Trataremos dos diferentes períodos a seguir.

Na educação doméstica, anterior à entrada para a escola, os relatos revelam uma memória associada a um adulto mediador fundamental, fonte muitas vezes da própria lembrança. A memória dos autores pôde ser resgatada e o sujeito pôde delimitar a sua imagem com certos contornos a partir do relato dos adultos, que mencionam certas características daquela criança como leitora. Na entrada para a escola, a figura da professora torna-se peça fundamental. Depois da experiência doméstica, esta é outra mediação que se estabelece de forma recorrente, relevante na constituição da relação do sujeito com a leitura. Na maioria dos casos, a professora apareceu como a responsável pela diminuição da intensidade da leitura, em relação ao gosto que havia sido instaurado antes. Neste movimento de diminuição, observamos a delimitação de um espaço escolar, no interior do qual a leitura tem valores que não coincidem com aqueles anteriormente construídos, nas interações com adultos mediadores do texto escrito antes da alfabetização. A relação entre os dois espaços de mediação chama atenção, pois é exatamente no seu contraste que a história de leitura começa a se construir. Identificam-se os discursos como distintos, ao encontrarmos suas marcas exatamente no movimento de mútua delimitação. Observando a dinâmica discursiva presente nos relatos de memórias de leitura, as instâncias doméstica e escolar podem ser consideradas como produtoras de diferentes formações discursivas. No caso em tela, família e escola parecem criar sentidos próprios, nas memórias de leitura de futuros professores, que interferirão em suas formas profissionais de agir, suas atitudes e disposições, quando brevemente se tornarem professores. O fechamento de uma formação discursiva é fundamentalmente instável, ele não se dá num limite traçado de uma vez por todas, separando um interior e um exterior, mas ele se inscreve entre diversas formações discursivas, como uma fronteira que se desloca em função da conjuntura e da luta ideológica (MAINGUENEAU, 1997, p.82).

Torna-se também interessante observar a descrição que fizeram estes professores em formação das professoras que tiveram. Os trechos de seus discursos em que criticam as mestras responsáveis pelo enfraquecimento do prazer e gosto de sua leitura na escola são extremamente polifônicos. Os narradores deste discurso apresentam este personagem professor demarcando-se de modo crítico e consciente, delimitando-se claramente desta imagem. Para fazê-lo, recorrem a modos de dizer que já os inscrevem na posição de profissionais que serão e revelam-se assim em sua escrita

como sujeitos que projetam uma imagem de si como professores. O mecanismo discursivo da negação surge com muita frequência neste contexto dos relatos. A criança é representada nos relatos de memórias através de traços que revelam um conhecimento sobre a infância presente no currículo de pedagogia, formador destes futuros professores.

Seguem-se os períodos do ensino fundamental e médio, nos quais se vê consolidar a relação negativa com a leitura. Ao mesmo tempo, é comum a descoberta da leitura de interesse desta faixa etária, de forma autônoma e exterior à escola. A leitura fora da escola mais uma vez se fortalece como prática efetiva que representa interesse genuíno para os sujeitos leitores e a leitura escolar permanece como entediante e anódina na formação destes futuros professores.

Ao tratarem do período vivido na universidade, descrevem uma leitura intensiva, que lhes exige muita dedicação e tempo. Apresentam a leitura universitária com o caráter forte de leitura como estudo. É interessante notar que ao descreverem este último período, utilizar-se-ão mais intensivamente de termos mais caracteristicamente acadêmicos, ou seja, utilizam uma linguagem acadêmica para retratar sua identidade de acadêmicos leitores que já são.

Nesta análise dos vários períodos da trajetória de formação de leitores destes futuros professores, podemos notar que a leitura oferecida pela universidade, na qual estavam justamente imersos no momento de coleta dos relatos, contribui em muito para a análise crítica da posição docente que será por ele assumida muito em breve. Os sujeitos autores dos relatos antecipam a sua própria inserção como mediadores de práticas de leitura dos seus alunos, a partir da apropriação que fazem de palavras teóricas adquiridas certamente na sua experiência discursiva (de leitura, de escrita, de discussões orais) acontecida na instância formadora universitária. Têm um aparato crítico que lhes permite criticar a escola em seus moldes tradicionais e projetar-se como profissionais que buscarão afastar-se deste formato.

As conclusões parciais que podemos tirar desta análise de relatos efetuados na formação inicial, brevemente apresentada acima, permitem-nos defender, nas próximas seções deste texto, princípios a serem considerados nas práticas discursivas a se realizarem no âmbito da formação, de modo a torná-las adequadas e produtivas. Afinal, são sujeitos constituídos em tal contexto e em tais formações discursivas que estarão imersos tomando decisões pedagógicas na realidade cotidiana do ensino de língua materna, como alfabetizadores ou professores das séries iniciais.

Em seguida, fazemos algumas observações de cunho mais abrangente sobre a escrita e a formação docente, após as quais trataremos brevemente do campo de produção de conhecimentos lingüísticos que vêm permitindo aos professores acesso a novas formas de lidar com os saberes curriculares. Apresentamos um panorama das construções conceituais do campo de reflexões de formação de professores. Terminamos com alguns encaminhamentos, considerados coerentes com a pesquisa que se quer formadora, de modo a articular os dois campos em questão.

O DISCURSO DOCENTE E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO

As virtualidades das práticas de escrita de docentes em formação sobre a ação pedagógica docente podem ser articuladas a certos objetivos e práticas de ensino formadoras de alunos aprendizes da escrita no ensino fundamental. Promover, no âmbito da formação, a experiência docente com a escrita torna-se um caminho argumentativo que se institui por uma via prática mesmo, dos aspectos que efetivamente importam no aprendizado da língua escrita. Os professores se vêem inscritos diante da tarefa de escrever, passam a ter um espaço específico em que são incitados, em práticas de

escrita, a serem autores de textos docentes. Têm assim a experiência pessoal (individual e no coletivo do grupo de colegas em formação) de estar plenamente inscritos em práticas culturais contextualizadas, típicas de seu meio profissional, e, portanto, aptos a se pensarem, conscientes de seus direitos como cidadãos e prontos a fazer uso de sistemas codificados inerentes ao exercício desta cidadania. Cremos que esta experiência prática, vivida “na própria carne”, possa aproximá-los (convidá-los, convencê-los) da busca de caminhos próprios para que tal experiência possa ocorrer com seus alunos, aprendizes da escrita inseridos em outras necessidades, a serem visualizadas pela escola.

Levantar um conjunto de características do campo de produção de conhecimento lingüístico permite observar traços discursivos típicos do campo de formação docente. O discurso é feito de elementos temático-conteudísticos, de mecanismos estruturais lingüísticos que nele são utilizados com recorrência e de efeitos que ele produz sobre os interlocutores participantes da instância comunicativa em questão. O conjunto de teorias constitutivas do aparato conceitual que vem sendo disseminado para compreender como se deve dar o ensino de língua materna deve ser assumido para delinear uma perspectiva discursiva sobre o campo da formação. Ora, é porque este aparato conceitual é válido para descrever as relações comunicativas que a língua nos oferece que o preconizamos como produtivo e coerente para o trabalho entre alunos e professores da educação básica. Então perguntamo-nos porque não deveriam também valer, antes, para formadores e seus professores.

Tal seria o efeito esperado para os próprios docentes em formação. No que diz respeito à perspectiva dos formadores, provocar em seus alunos a experiência da escrita e colocar-se consequentemente na posição de escuta, de leitura desta produção textual-discursiva, permitirá compreender em que sentido se pode produzir uma autoria docente, dentro da experiência de dizer sua própria voz, inserindo-se num coletivo profissional. Ao se propiciar a produção de um discurso, professores não tratarão de temas que os formadores (universitários, acadêmicos, pesquisadores) tratam, mas abordarão outras questões, provavelmente mais estreitamente relacionadas a atos pedagógicos. Mas se forem professores-autores de seu discurso sobre a prática, estarão mais aptos a compreender as categorias lingüístico-discursivas disseminadas no campo de produção sobre conhecimento didático da língua materna e assim aplicá-las no interior de práticas desenvolvidas junto a seus alunos.

Trata-se, portanto, de um efeito de espelhamento em cadeia, em que se conta com a experiência plenamente vivida da linguagem para se aproximar de uma compreensão teórica do que seja a linguagem, na concepção discursiva.

O CAMPO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Nas duas últimas duas décadas, a produção de conhecimentos científicos sobre língua materna a ser ensinada na escola sofreu transformações, sendo objeto de diálogos entre abordagens teóricas variadas, passando assim por diferentes ajustes nas definições sobre alfabetização, leitura e escrita escolares. Os processos pedagógicos a se desenrolar na escola não deveriam ser mais os mesmos depois dos aprofundamentos e redefinições de seu norte. Durante este período, os lingüistas empenharam-se em traduzir estes conhecimentos aos professores e buscaram junto a este público a divulgação do conhecimento científico que haviam produzido, aparentando assim sentirem-se responsáveis por que transformações se efetuassem no âmbito do ensino.

Do lado dos professores, imersos cotidianamente em situações efetivas de ensino, a incorporação destes conhecimentos mediada pelas ações de formação não é representada como algo re-

almente de impacto, que os tenha transformado na sua ação profissional docente. Não consideram tais conhecimentos como úteis, eficazes ou válidos e, portanto, desvalorizam-nos para suas práticas com os alunos. Sua relação estabelecida com o saber científico oscila entre: a denegação de sua importância, nos casos em que chegam a ter acesso a este último, ou, na maior parte das vezes, o desconhecimento absoluto.

Entre o que é colocado em circulação, à guisa de conhecimento de formação e o que realmente se vê apropriado pelos docentes, estabelece-se um nítido desequilíbrio. Os modos como ocorre esta apropriação docente de saberes científicos apresenta diferenças entre os sujeitos, entre as quais se pode identificar pelo menos uma, mais freqüente, que incorpora o discurso, mas não a prática que deste decorreria, ou seja, afirma-se que se faz para se aderir ao discurso em voga, para se construir de si uma imagem positiva, mais próxima de um discurso que parece se apresentar como o mais inovador.

Dentro de tal quadro, desenhando nuances, a transmissão dos conhecimentos sobre ensino de língua vem efetivamente consolidando formas de recepção junto aos professores, durante as duas últimas décadas. A disseminação de saberes teóricos no campo escolar provoca efetivamente um impacto, porém as formas de receber os conhecimentos por parte dos professores nem sempre são positivas. E isto deve ser avaliado. É preciso verificar as infelicidades comunicativas desta interlocução que não se efetiva como uma comunicação necessariamente bem sucedida. As infelicidades comunicativas revelam lugares de conflitos discursivos que devem ser avaliados em termos de contextualização histórica e sociológica (SIGNORINI, 1996, 2000a, 2000b).

Em termos de conteúdo, as ações políticas federais, estaduais ou municipais têm sido as grandes mediadoras deste conhecimento científico. O resultado é que as concepções sobre o ensino da leitura e da escrita difundidas encontram-se hoje efetivamente presentes nas instâncias de formação de professores e nos documentos oficiais de maneira bastante consolidada. Podemos tranquilamente supor que haja atualmente, entre os professores, alguma clareza a respeito da fundamentação desejada pela pesquisa quanto a conceitos como: variedade lingüística, linguagem oral e linguagem escrita, gramática, texto, coesão e coerência.

A transmissão dos conhecimentos de pesquisa sobre a linguagem teve por efeito a constituição de um pólo de recepção. Hoje, interlocutores professores podem se situar como leitores de uma literatura sobre seu fazer pedagógico. Ainda estão por se fazerem pesquisas que produzam uma compreensão sobre a qualidade desta interlocução. A produção, por si mesma, e a sua efetiva difusão delimitam um campo discursivo, o da formação docente. Marcam-se assim posições discursivas dentro deste, de locutores produtores de um discurso e de destinatários professores. Entretanto, ainda restam por se esclarecer os mecanismos discursivos mais adequados para que se formem tais destinatários em efetivos interlocutores. Ou seja, não basta ter, por alvo, interlocutores projetados em um discurso de formação. É preciso que se observe qual é a apropriação deste discurso feita por aqueles que se situam na posição de receptores. Ainda se precisa moldar este discurso em sua forma, ajustando-o aos interlocutores, conforme estas apropriações possíveis, dentro de suas limitações, constrangimentos e determinações. Assim, se se pode dizer que a produção de pesquisa já foi responsável pelo fortalecimento e pela delimitação da necessidade de consolidação do campo de formação docente, ainda resta experimentar-se como autor que encontra um leitor ativo, com interpretações a partir de seu próprio prisma.

Tendo em vista a real existência de conteúdos teóricos, assim em plena difusão, acrescidos às mudanças ocorridas na própria identidade dos profissionais, em termos de proletarização, por um

lado, e de luta por profissionalização, por outro, o fato é que vimos efetivamente se fortalecer outro campo: o da formação. Mas, para se entender estes professores como leitores interlocutores do conhecimento teórico produzido, irradiou-se a necessidade de estudos sobre este agente fundamental da educação. É destes estudos que trataremos a seguir, antes de propor um desenho para a metodologia de uma formação continuada para os docentes.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO DE ESTUDOS

A partir da década de 90, sobretudo, passamos a assistir ao surgimento de questionamentos próprios à realidade da profissão docente, centradas especificamente no tema da formação de professores. A pesquisa em educação incorpora estudos em torno deste tema, como um campo de investigação legítimo. Nestes estudos, passa-se a buscar uma boa formulação para o que deve constituir o processo da formação e, hoje, os conceitos definidos neste espaço tornaram-se incontornáveis se se quer considerar seriamente a formação docente, ou seja, partir do pressuposto de que inerente a esta há categorias teóricas definidoras. Também se torna inaceitável, revelando uma visão ultrapassada, por exemplo, pensar a formação de professores como um corpo de teorias apto a servir instrumental e diretamente ao professor. Ao mesmo tempo, tornam-se relevantes as teorias que ambicionam dar conta dos "saberes da ação" dos professores (CHARTIER, 1998). No panorama teórico atual, pode-se considerar as aprendizagens que se dão na prática docente como um saber legítimo. O professor é visto como "prático reflexivo" e almeja-se que ele seja um "professor-pesquisador". Na adoção deste prisma, produz-se um deslocamento significativo na hierarquia de importância dos saberes de formação: os conhecimentos oferecidos pela pesquisa passam a uma posição menos central em relação ao modelo anterior. As razões do professor, sujeito de pesquisa, são consideradas nas abordagens sobre a formação profissional docente, buscando-se dar conta do discurso docente de forma contextualizada. Ressaltamos a importância da noção de *saberes docentes*, definidos com toda complexidade por Maurice Tardif, bem como a de *experiência*, defendida por Jorge Larrosa. (TARDIF, 1991, 2000; LARROSA, 2004). Partindo destas noções, podemos considerar a atividade discursiva do professor em toda a sua especificidade.

O enfoque das histórias de vida pessoal ou profissional dos professores, nos trabalhos de pesquisa produzidos e organizados por Antônio Nóvoa (1995a, 1995b), Michaël Huberman (1989), Ivor G. Goodson (1995) e Miriam Ben-Peretz (1995), foram exaustivamente descritas as experiências familiares e escolares anteriores à profissão, bem como de sua emoção, suas crenças e seus valores. Buscava-se incorporar à pesquisa a voz do professor. Seguiram-se a esta primeira leva autores cuja preocupação central é a proposta do professor-reflexivo, tais como Lawrence Stenhouse, Donald Schön e Kenneth Zeichner (*apud* CONTRERAS, 2002). Neste percurso de pesquisas, elevou-se a valorização da experiência docente em vários estudos, chegando esta a ter sido tratada como fonte exclusiva de saberes. Ao longo dos anos 90, a experiência docente e o saber docente chegaram a ser colocados como se fossem auto-produzidos. Ora, de acordo com a forma de se olhar para a atividade docente, torna-se importante afirmar que o saber docente não se produz espontaneamente a partir do sujeito ativo professor-praticante, mas que a autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido externamente, à sua volta. Nenhum saber nasce espontaneamente, originando-se exclusivamente no sujeito, sem um objeto que lhe seja apresentado e sobre o qual ele trabalhe (ANDRADE 2004), sem uma inscrição deste momento em um processo histórico com sua anterioridade e futuro projetado.

A produção do saber docente constitui-se num movimento de retomada de conhecimentos que têm fontes diversas por serem gerados em instituições diversificadas e que vão além da fonte escolar. São instâncias formadoras, nas quais os sujeitos já se encontraram anteriormente, como aprendizes, leitores, alunos. Os processos de socialização dos sujeitos professores, nestas instâncias, vão construindo a identidade profissional docente. O saber docente se constitui a partir dos múltiplos discursos enunciados nas instituições de formação, que continua sua constituição ao serem reapropriados, ressignificados e reorganizados pelo professor, em seu discurso docente. O conhecimento científico lingüístico e educacional sofre assim deslocamentos e necessariamente são estabelecidas justaposições inusitadas. Neste movimento, as fontes discursivas situam-se umas em relação às outras. No deslocamento, reagrupamento e reorganização destes saberes é que se pode compreender a reflexão docente sobre sua prática e a possibilidade de enunciar um discurso sobre esta usando sua própria voz.

Não são, portanto, saberes que lhe são próprios, inerentes aos docentes, mas a atividade de transformação de conhecimentos em saberes, a reorganização destes efetuada pelos docentes. Trata-se de um movimento ativo, particular a cada sujeito, por isto encontramos diferenças importantes entre os sujeitos. Tão importante quanto os conhecimentos que estão sendo adquiridos, são os diferentes processos de apropriação que entram em jogo no processo particular de sua aquisição.

A ESCRITA REVELADORA DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS APROPRIADOS PELOS DOCENTES

Para abordar a reflexão docente sobre a sua prática pedagógica, alguns pesquisadores vêm tomando por objeto a escrita de professores, feita no contexto de ações de formação continuada (PRADO e SOLIGO, 2005; KLEIMAN, 1996; MATENCIO, 2006). Ao serem colocados na posição de narradores reflexivos de suas práticas pedagógicas, os docentes acabam por produzir um discurso que pode ser considerado de cunho epilingüístico (GERALDI, 1992), ou seja, dentro do seu próprio movimento de apropriação dos recursos específicos da língua escrita, acabam por produzir reflexões sobre este uso. Tomam sua prática por objeto de discurso, mas também o próprio significado que vêm em estar escrevendo sobre este objeto. Assim, podemos conceber que a escrita permita identificar uma meta-cognição docente, que vai se constituindo nas produções dos docentes inseridos em ações de formação. Também torna-se interessante perceber que alguns gêneros discursivos mostram-se mais adequados para realizar o discurso que inscreva o professor na posição de autor. É o caso do relato reflexivo de práticas pedagógicas, do diário de aula e dos memoriais, por exemplo. Esta produção de conhecimento, ou de saberes sobre a escrita, pode ser uma fonte riquíssima para se acompanhar a consolidação de um discurso docente. Se, na concepção de Mikhail Bakhtin (2000), os gêneros são formas relativamente estáveis de se produzir linguagem, podemos considerar que a ação de pesquisadores-formadores que solicitam e ensinam uma escrita docente como parte da formação instaurada entre estes interlocutores (formadores e docentes) vem permitindo que estas formas vão se delineando com consistência suficiente para que sejam reconhecidos os gêneros da formação docente.

Apresentar os campos de estudos lingüísticos e da formação docente como lugares de produção de discursos permite-nos considerar a prática de escrita do professor como um caminho formador favorável à constituição de sujeitos autores que possam, autonomamente, buscar os conhecimentos pertinentes às mudanças a efetuar. A escrita de punho do próprio professor que se encontrou em processo de formação se revela para nós como instrumento ideal revelador da autoria sobre

sua própria formação. Ela pode ser útil para tratarmos de sua identidade, de sua experiência e de sua visão sobre os meios de acesso à leitura para sua formação profissional. Propomos uma prática de letramento própria à formação continuada, de modo a formar sujeitos autores apropriando-se mais e mais de seus dizeres, e não repetindo os da formação sem que lhe pertençam. Concordamos com Cecília Goulart (2005, p.3), quando afirma:

A formação destes sujeitos estaria intimamente relacionada à construção da autoria e da cidadania, na medida em que associamos estas condições à condição letrada, isto é, à inclusão e participação efetivas dos sujeitos no tecido social que se constitui com apropriação da chamada variedade padrão da língua e da linguagem escrita. Nesta perspectiva, sugerimos a noção de letramento como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, L. T. *Escrita, leitura e literatura na escola: professores em formação*. Projeto de pesquisa, Rio de Janeiro, 2005.
- _____. Concepções e práticas de leitura e escrita universitárias de professores em formação inicial. Relatório de pesquisa, Rio de Janeiro, 2004 a.
- ANDRADE, L. T. *Professores leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 b.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEN-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- CHARTIER, A. M. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*, nº 27, 1998.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem* São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GOMES-SANTOS, S. N. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção de escrita* São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu (MG). Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 25 jul. 2007.
- _____. A alfabetização e o letramento literário. In: VI JOGO DO LIVRO INFANTO-JUVENIL, Ceale-UFMG, 2005 b.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- KLEIMAN, A e MATÊNCIO, M. L. (Orgs.). *Letramento e formação do professor - práticas discursivas, representações e construção do saber - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.*
- KLEIMAN, A *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MATENCIO, M. L. M. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G e BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2006.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995 a.
- _____. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995 b.

-
- _____. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R. (Orgs.) *Porque escrever é fazer história – revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.
- SIGNORINI, I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer. In: KLEIMAN, A. e SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 a.
- _____. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre dispares ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, A. e SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 b.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TARDIF, M. Subjetividades e formação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. et al. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-234, 1991.

RÉSUMÉ

Nous présentons une analyse du discours d'étudiants universitaires qui veulent devenir maîtres d'école. Cette analyse nous permet de proposer une articulation entre des données obtenis en recherches du champ de connaissances linguistiques et des recherches récentes sur la formation des enseignants. Notre objectif est celui de repérer des traces - linguistiques, textuelles ou discursives - de la formation enseignante qui soient pertinents pour une recherche-action postérieure qui produise à la fois « d'effets formeurs » pour les maîtres en formation continue et une valorisation des connaissances de ces professionnels, surtout celles concernant à la langue maternelle.

Mots-clés: *formation initiale et continue de maîtres, enseignement de langue maternelle, analyse du discours.*