

## A produção de textos acadêmicos sobre as práticas pedagógicas na licenciatura

Regina Maria Varini Mutti

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

reginamutti@terra.com.br

**Resumo.** *A partir da Análise de Discurso, enfoca-se a interpretação do sujeito-acadêmico de pedagogia, no estabelecimento de sua posição na área de ensino de língua. Para a análise tomaram-se do corpus as formulações dos títulos das produções textuais acadêmicas de um sujeito: o projeto-fonte, criado no âmbito de uma disciplina específica, e seu desdobramento no estágio, representado no relatório e caderno de co-autoria com os alunos. O efeito de sentido destacado é o de singularidade na referenciação, apontando também ao modo como os sujeitos participam da formação da memória discursiva da área.*

**Palavras-chave:** *produção textual acadêmica; discurso pedagógico; singularidade.*

**Abstract.** *From the Discourse Analysis, it is focused the interpretation of the Pedagogy's academic student in the establishment of his/her position in the area of language education. For the analysis were taken from the corpus the titles' formulations of the written productions: the design-source that is created by the student in the scope of one specific discipline and its unfolding in the period of training. This production is represented in the report and co-authorship review with the pupils. The detached meaning's effect refers to the singularity in the referencing as well as to the students' participation ways in the formation of the educational discursive memory.*

**Key-words:** *academic written production; pedagogic discourse; singularity.*

### 1. 1. Definições Iniciais

O objetivo da pesquisa da qual este texto faz parte é apreender a singularidade do posicionamento do acadêmico/a do curso de pedagogia no discurso pedagógico da área de língua materna, tendo em vista o estabelecimento de seu lugar de enunciação como professor. A análise propõe-se a evidenciar efeitos de sentidos concernentes ao processo de formação do licenciando em Pedagogia na área da Linguagem. Entende-se que a nomeação formação é um termo cuja significação está em aberto; sua etimologia já indica o processo, a ação em direção a uma forma. Desse modo, as disciplinas de um

curso de formação inicial de professores, caracterizado como uma licenciatura, objetivam contribuir de modo a dar um sentido à formação, promovendo ações dirigidas para formar professores a partir da vivência de um currículo acadêmico dirigido ao ensino; para tanto, propõe-se uma pedagogia que enfatiza a prática da interlocução, propiciando a leitura e escrita de textos teórico-metodológicos voltadas à autoria.

Considera-se que a formação de cada sujeito é, ao mesmo tempo, diferente e semelhante à de seus pares. Dentre a multiplicidade de fatores que a determinam, e que poderiam gerar outras possibilidades analíticas, este estudo se restringe ao processo de produção de textos acadêmicos teórico-metodológicos pelo licenciando, com vistas à prática de ensino na escola, onde vai ocupar a posição de professor. Entende-se que a formulação do discurso, na dimensão da textualização, nos dá as pistas para compreensão da singularidade da filiação do sujeito-acadêmico ao discurso educacional, objetivando a referida posição de professor. A formação assim se concretiza na convivência do estudante com os professores e os colegas; nesse contexto é estabelecida e interlocução, representando uma comunidade de escrita e leitura de textos acadêmicos para a atuação na escola.

Sem desconhecer as várias linguagens que se entrecruzam na vivência universitária no curso de formação, onde os gestos, as rotinas, os silêncios, as imagens também são signos que produzem significados marcantes, detemo-nos neste trabalho na prática de escrita de textos, tão destacada no ensino superior, com repercussão para a formação numa dada área do conhecimento. Considera-se a produção textual do estudante como uma prática com potencial de promover a autoria, contrapondo-se à costumeira e estrita associação das práticas de escrita às tarefas de avaliação de conclusão de disciplina ou de curso.

De outra forma, compreende-se que ler os textos referenciais, comentá-los, escrever seus próprios textos é uma condição básica à licenciatura que se propõe a formar professores de linguagem. Tal prática de produção textual tem uma face individual, mas é arraigada profundamente no social. Concebe-se que a alteridade está implicada desde a palavra, cujo uso conforma a vida social; nessa perspectiva, o estudante dialoga com autores de teorias e com seus colegas e professor ao comentá-las, tornando esses referenciais uma experiência sua, à medida que se apropria dos mesmos. Da experiência de interlocução nutre-se a escrita de seus próprios textos, no exercício da função-autor; a leitura e posicionamento sobre os textos dos outros incide também na ênfase à leitura dos textos que os colegas produziram no contexto da disciplina, de tal modo que o diálogo com esses textos faz parte das condições de produção de seus próprios textos; pode-se dizer assim que o texto de um contém em alguma medida o texto do outro. Desse modo, neste estudo, apontando ao referencial discursivo adotado, compreende-se que o sujeito historiciza discursos teóricos pedagógicos ao re-significá-los nos trabalhos de textualização, compartilhando sentidos com seus pares.

De acordo com o referencial teórico da Análise do Discurso fundada por M. Pêcheux, formação significa filiação do sujeito-estudante à memória discursiva da área; inserir-se na área de ensino de linguagem torna-se importante objetivo do curso e das disciplinas que o integram. Sempre em construção, a memória é concebida como heterogênea e aberta à inscrição de novos sentidos (PÊCHEUX, 1999). A filiação, resultante de identificação ao campo do saber, não tem seu início exclusivamente no

curso de graduação, mas consiste em subjetivações diversas e múltiplas, para as quais concorrem múltiplos fatores, inclusive de ordem inconsciente. A hipótese levantada é de que a experiência propiciada pelas disciplinas acadêmicas, em especial aquelas específicas de ensino de linguagem, seja marcante para a referida formação, que se efetiva especialmente, conforme o presente estudo, durante o curso e no estágio.

O *corpus* amplo da pesquisa remete ao acervo de trabalhos, resultante de produções textuais concernentes a seis semestres no âmbito da disciplina “Ensino de Língua Materna: conteúdos e metodologias”, por mim ministrada, do sexto semestre do curso de graduação em Pedagogia de uma universidade do sistema público de ensino superior, localizada no Rio Grande do Sul. Dentre esse conjunto, definiram-se para esta análise as produções textuais acadêmicas de um mesmo sujeito-estudante, eleitas com base no potencial de autoria. Foram considerados os seguintes documentos: o projeto inicial, elaborado na disciplina do curso de formação; o relatório-síntese dos estágios realizados, inicialmente com crianças (e depois com jovens e adultos), o caderno de co-autoria produzido pela turma de terceira série do ensino fundamental, junto com a professora-estagiária, e ainda um artigo acadêmico produzido posteriormente à conclusão do curso de graduação. Essas textualizações, de acordo com o referencial teórico-analítico da Análise de Discurso, são compreendidas como manifestações intradiscursivas, as quais apontam ao interdiscurso da área de ensino de linguagem na licenciatura referida.

Tem-se, como hipótese construída a partir desse referencial discursivo, que o sujeito está constituindo a sua posição enunciativa, o seu lugar de dizer/fazer o pedagógico (MUTTI, 2007). Essa posição se caracteriza pela presença de enunciados discursivos pré-construídos, os quais figuram na memória da área como sentidos estabilizados; fazem parte dos sentidos estabilizados compreendidos as perspectivas dos autores estudados na disciplina e, em certa medida, a própria proposta pedagógica da disciplina, que dura há vários semestres. No entanto, a retomada desses sentidos pelos diferentes sujeitos, para atender às demandas dos acontecimentos a significar, nas práticas existenciais concretas das quais participam, é revestida de singularidades. Entende-se que as exigências postas aos acadêmicos durante o curso são desafios que os interrogam, propondo-lhes questões. O sujeito, na contingência de significar a realidade, com suas contradições, acessa na memória do dizer os já-ditos que lá figuram. As teorias em estudo, para os acadêmicos, consistem também em já-ditos, pois funcionam como enunciados à disposição (com diferenças quanto ao grau de acessibilidade à apropriação). Esses enunciados “já-lá” voltam, mas não da mesma forma, quando acessados em função de novas enunciações pelos sujeitos (não só pelos acadêmicos, mas também pelos professores). As palavras que revestem os enunciados retomados já estão impregnadas da deriva do sentido, eis aí um grande fator de impossibilidade de que o mesmo sentido retorne sem diferença. Em que consiste uma apropriação teórica pelo acadêmico? Como os enunciados teóricos se repetem, mas mudam ao prender-se às novas realidades descritas nas criações dos acadêmicos?

Ao participar dessa rede dinâmica de estabilizações e desestabilizações do sentido, o sujeito-acadêmico está mobilizando a memória discursiva de uma área do conhecimento. Apropria-se de enunciados de tal área, os quais passam a aparecer como que colados ao acontecimento de produção do seu gesto de interpretação, quando formula seus textos.

Concebe-se assim que a memória da área de ensino, situada por sujeitos diversos, identificados a uma área do conhecimento que se torna alvo de ensino, está sempre em constante mobilização conforme as filiações discursivas geradas. Área que foi legitimada socialmente, passando a constar nos currículos escolares de diferentes níveis educacionais; fato que surte efeito de cristalização, mas cujo funcionamento é dinâmico e aberto, portanto, admite sentidos heterogêneos. Esse efeito de estabilidade garante a demanda de formar professores para difundir a área nos espaços educativos escolares - e também não escolares - em que a linguagem se faz presente. Não obstante, junto com o efeito de estabilidade atua uma força desestruturante que é da ordem do acontecimento. Por tal motivo, a memória discursiva da área é um contínuo em construção, flexibilizado pelos sujeitos em suas práticas históricas.

Entretanto, sabe-se que nem todos os acessos históricos ficam registrados na memória discursiva ampla da área. Acredito que um fator que concorre para que a memória pedagógica pareça refratária a modificações consiste na falta de registros escritos que segurem por mais tempo as experiências dos professores. Até pela necessidade de contribuir para o balanço da memória pedagógica, ganha sentido o propósito de registrar as experiências pedagógicas na produção de textos; é uma prática de reformulação do discurso que tem o poder de, marcando as brechas que os sujeitos encontram na significação de suas realidades, tornar a sua interpretação memorável e, assim, fazê-la figurar como referência de sua “formação” na área, uma marca que lhe confere o curso de formação. Nesse sentido, a formação desde o curso de licenciatura é capaz de promover a inscrição das práticas pedagógicas que fizeram sentido para seus autores na memória mais ampla da área de ensino.

O trabalho simbólico de produzir textos sobre as práticas pedagógicas, textualização essa que envolve também a análise e a apreciação da produção por uma comunidade de escritores e leitores, implica teorização. “Teoria” origina-se do verbo grego “theorein”; significa “ver, olhar, contemplar ou mirar”; supõe parar para observar, interrogar, pensar e se dispõe a dialogar com os demais participantes dos contextos de interlocução desdobrados. A publicização dos textos, sucessivamente, inicia-se no contexto da disciplina, estende-se aos semestres vindouros, às disciplinas dos estágios, chegando às escolas e, assim por diante, vai atingindo esferas mais amplas de interlocução. Nessa rede compartilhada de produção de textos, a atividade de escrever, de acordo com os gêneros do discurso acadêmico, reveste-se de intensidade e familiaridade progressivamente.

Textualizar implica o diálogo consigo mesmo para formular o discurso, de acordo com certas convenções, cotejando e ordenando em linha, em fio, as palavras dos outros que foram internalizadas. A dialogia compreendida no processo de ler, reler, comentar, escrever, reescrever em diferentes momentos suscita abrir entrelugares para pensar e inventar o pedagógico, forjando um lugar “seu” de enunciar o discurso pedagógico, de registrar o seu sentido no coro de vozes da comunidade que estuda, discute, reformula sentidos em uma dada área que está sempre em construção.

## **2. Questão norteadora**

Que efeitos de sentidos apontam à autoria do licenciando em sua textualização e retextualização do projeto pedagógico-fonte na área de linguagem no curso de formação inicial?

### **3. As condições de textualização**

Propõe-se que o licenciando em Pedagogia, na disciplina da área de ensino de língua materna, formule um “projeto de ensino de língua materna”. Esse projeto se coaduna com a perspectiva teórico-metodológica que dá ênfase à produção textual do aluno na escola, a qual se inter-relaciona com a leitura e a reflexão sobre a língua no seu uso. A funcionalidade desse projeto para seu autor reside na possibilidade de empregá-lo no estágio curricular do semestre seguinte ou, ainda, que um colega o faça, com a devida citação; constitui-se uma biblioteca de projetos no âmbito do curso, inclusive virtualmente, e esta contém o acervo dos trabalhos e os respectivos comentários.

A escrita do projeto inicial decorre do contato com os discursos teórico-metodológicos que se apresentam no currículo da referida disciplina de ensino de linguagem. Mas abre-se também à utilização de elementos provenientes de referenciais teóricos das outras disciplinas do curso, pois a realidade é que os referenciais diversos concorrem entre si, sendo alvo de comparações feitas pelos estudantes. Enquanto os livros indicados na disciplina são lidos e debatidos, retomados em esquemas, resumos e resenhas, concomitantemente, inicia-se a consulta ao acervo de projetos escritos pelos colegas, para leitura ampla e escolha de projetos a serem comentados, com base em roteiros elaborados. Após o primeiro contato com tal acervo, vai-se naturalizando a consulta aos projetos dos colegas. Isso não ocorre sem estranhamentos, por exemplo: Em que medida pode parecer que estou colando idéias dos outros? Como é que uma consulta desse tipo, que costuma ser proibida, agora passa a ser autorizada? Será que esta é uma bibliografia confiável? O trabalho do colega, consultado por mim, merece ser citado, já que não faz parte de um livro ou revista acadêmica? Tais questões provêm da tradição, na qual as relações entre professor, alunos e saberes estão endurecidas, dificultando outros modos de percepção. O processo no qual se engajam os acadêmicos é equivalente à proposta aos alunos na escola, conforme a pedagogia de projetos de linguagem formulada por Jolibert e colaboradores (1994), interpretada por Kaufman e Rodríguez (1995). Trata-se de diferentes versões discursivas feitas por sujeitos que ressignificam o referencial teórico-metodológico fonte a novas condições de produção.

Após essa predisposição é iniciado o movimento da escrita individual do projeto. Cada acadêmico, valendo-se de sua inventividade, mais livre porque ainda está distanciado das contingências da prática de ensino, vai escrever o seu projeto de ensino de linguagem para uma escola, uma classe que imagina. Além da turma a que se destina, o projeto requer várias outras escolhas, dentre as quais a definição de uma tipologia textual para a produção principal da unidade de ensino a ser planejada. É preciso ressaltar que a experiência de elaborar um projeto não consiste em mera aplicação de uma proposta, mas de interpretação discursiva.

Na direção da interpretação diante do referencial teórico-metodológico para o ensino da linguagem pelo sujeito-acadêmico, representada no recorte que será aqui apresentado, a seguir, vislumbra-se o entrelaçamento de pensar, sentir e criar. As palavras de Michel Foucault nos inspiram: “Pensar, como você vê, é sempre sentir, e nada mais que sentir”.

### **4. Caminhos da análise**

De acordo com o referencial teórico da Análise de Discurso, entende-se a autoria como uma função enunciativa do sujeito, a qual suscita seu “gesto de interpretação” (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 1996). Os efeitos de sentidos analisados nas formulações discursivas do sujeito-acadêmico configuram a posição assumida pelo mesmo no discurso, cujo processo supõe a mobilização de saberes pelo acadêmico em formação na área. Os caminhos da análise passam pela materialidade do discurso, ou seja, pela dimensão das formulações, nos recortes discursivos estabelecidos. O uso da língua em realidades novas aponta à singularidade que caracteriza cada enunciação. A escrita do projeto traduz-se como um acontecimento, que não é pois independente de estruturas já postas, dada a vinculação indissociável entre os conceitos de estrutura e acontecimento para a produção de sentido.

Nos recortes para análise buscamos surpreender a heterogeneidade do sujeito no seu processo de formação na área, que supõe o contato com diferentes posições discursivas sobre a linguagem e a educação. Quem faz um curso está, em princípio, aberto à influência da palavra dos outros, das posições assumidas pelos outros, mas a sua experiência é única. Busca-se uma análise que nos diga algo sobre o modo de interlocução do sujeito com os discursos aos quais teve acesso no curso; discursos que foram objeto de negociação, merecendo aprovação ou rejeição, total ou parcial, admitindo a hibridização; enfim, indícios sobre o modo como o sujeito foi afetado por esses discursos, salientando que ser afetado implica sentir.

Os fundamentos teóricos sobre escrita de texto, leitura e reflexão metalingüística na escola, recomendados para a elaboração do projeto, também são produções de sujeitos. É de importância o espaço que se tem dentro da própria disciplina para o desafio de promover a interpretação dos acadêmicos, acolhendo leituras diversas no percurso da disciplina. Concebe-se que o trabalho de formulação do discurso muito depende das histórias pessoais, carregadas de significações discursivas de outros acontecimentos, os quais afloram no momento de elaboração textual de um projeto.

A produção do projeto torna-se um acontecimento, demanda sentido. Sentidos arraigados sobre ensinar a língua, geralmente vinculados a representações de vivências pessoais na posição de aluno, disputam espaço com as teorias aportadas no curso. A filiação teórica coloca dilemas, não costuma ser pacífica. Não obstante, a iminência da prática na escola, onde será estagiário, percebida do lugar ainda de acadêmico, representa uma condição favorável para que o sujeito interroge as teorias do curso, na busca do sentido prático, amadurecendo a reflexão e evitando reducionismos.

#### **4.1 Efeito de Sentido: A singularidade na referenciação**

Nesta análise, que incide nos modos de filiação dos sujeitos a teorias que vão lhe servir de referencial em atendimento às especificidades do gênero, busca-se examinar as designações presentes nas formulações dos títulos dos textos que fazem parte do recorte discursivo, estabelecendo relações com outras formulações extraídas do corpo desses textos. Os títulos dos textos parecem funcionar como sínteses da posição representada pelo sujeito no discurso pedagógico, apontando ao seu gesto de interpretação. Iniciemos pelo título do projeto inicial, escrito na condição de acadêmica da disciplina do quarto semestre do curso de pedagogia: (1) *Projeto Conhecer Interpretar e Recriar Dom Quixote*

A autora está em sintonia com a linha teórico-metodológica referencial da disciplina que propõe um “projeto”. O nome “Dom Quixote” indica que considerou uma tipologia textual como centro do projeto, escolhendo o gênero literário, mais especificamente, a obra de Cervantes, adaptada por Harrison (2005). No título-tema chamam a atenção os verbos : “conhecer”, “interpretar” “recriar”. Esses três verbos têm como objeto direto “Dom Quixote”. O verbo “conhecer” aponta ao sentido de novidade: trata-se de uma obra que não costuma aparecer no ensino para crianças. O sintagma “Conhecer Dom Quixote” destaca a oportunidade dada às crianças de serem apresentadas a um personagem do mundo dos livros. Como diz a autora na “Apresentação” do livro de produções da turma: ***“resolvemos propor e desenvolver esse projeto com o objetivo de despertar o gosto pela leitura e a curiosidade intelectual.”***

Essa justificação surte o efeito de sentido de que a escola poderá cumprir seu grande propósito, muitas vezes perdido, que é despertar a “curiosidade intelectual”, o prazer de saber mais. Sugere que isso está ao alcance via leitura das grandes obras, que circulam em geral fora da escola, para poucos... O sentido de aventura faz parte do projeto, uma aventura possível, desde que se dê espaço à imaginação. O agente dos verbos “conhecer, interpretar e recriar” é o aluno. É ele quem vai interpretar e recriar sentidos a partir de Dom Quixote. A obra literária está aí para ser interpretada, resignificada pelo leitor de hoje. A autora adere à concepção de leitura e escrita como produção de sentidos. No depoimento a seguir, extraído de seu relatório do estágio, ela reflete sobre a ousadia de propor aos alunos um projeto com base em um autor clássico da literatura: ***“A obra em questão foi escolhida devido à paixão e profundo apreço que tenho desde minha infância por Dom Quixote.... Tive dúvidas se esta minha paixão iria despertar o interesse pelo conhecer: outras culturas, outros tempos, outros povos. Quando li “Por que ler os clássicos” de Italo Calvino, encontrei os argumentos que me levaram a aceitar este desafio.***

Faz a citação de um autor do contexto acadêmico para apoiar a sua perspectiva, valorizando o apego ao referencial teórico pelo qual foi afetada. Esse encontro com **Calvino** surte o efeito de que ela está inserida no discurso acadêmico, mediante uma identificação confortável de acolhimento a sua diferença; essa posição a autoriza ao desafio de compartilhar a **paixão** pela leitura por meio da pedagogia proposta. No seu estágio, optou pelo entendimento da autoria como interpretação. Nessa posição, buscou afastar-se de fórmulas prontas de ensinar. Tanto para si como para os alunos o acontecimento, a vida, é o importante; viver o prazer de ensinar e de aprender. As sensações estéticas da experiência de vida estão imbricadas na argumentação que emprega, justificando a sua posição.

Observemos outro título, presente no Projeto de Estágio realizado na escola:

**( 2 ) *Viajando no Túnel do Tempo da incrível biblioteca de Dom Quixote***”

e ainda o título do livro coletivo de produções do projeto do estágio:

**(3) *“Dom Quixote no Túnel do Tempo; uma experiência de leitura em sala de aula”***

O projeto foi aplicado no estágio realizado no semestre seguinte numa turma de terceira série do Ensino Fundamental.

O título do Projeto do Estágio acrescenta ao título do projeto-fonte a definição da estratégia de aproximação entre a turma e a obra clássica. O projeto precisa ser direcionado à realidade da classe do estágio. Aparecem os elementos novos “túnel do

tempo” e “biblioteca”, numa alusão, respectivamente, à ficção científica e ao objetivo de dar ênfase à leitura de clássicos. Destaca-se o verbo no gerúndio – “viajando”, que aponta ao sentido de deslocamento espaço-temporal para um outro lugar (viagem). A turma vai viajar através da leitura, vai partilhar de uma “biblioteca” num lugar longínquo, “incrível”. Supõe-se assim que a leitura transporta os leitores para outras culturas, permite acesso a outras visões do mundo, propicia diálogos inusitados. Imitando Cervantes, que resume os episódios do seu livro nos títulos, a acadêmica já anuncia que a biblioteca de Dom Quixote – e por que não toda a viagem? – será “incrível”. Incrível porque fabulosa, curiosa, diferente, desafiadora, como ela mesma sugere que a sua proposta didática será. Essa artimanha da professora é que vai aproximar os alunos da literatura clássica de que ela tanto gosta. A leitura de Dom Quixote e de outros autores de épocas passadas que caracterizam a inscrição no discurso da literatura não se daria sem a orientação da professora. A mediação pedagógica é de grande destaque. No caso deste projeto, a interlocução foi efetivada pelo apelo à imaginação, ao lúdico, à parceria entre professora e alunos numa espécie de jogo. A professora se aproxima das vivências infantis e midiáticas, aludindo ao “túnel do tempo”, elemento mágico capaz de eliminar a distância entre passado e presente, idas e vindas de mensagens de lugares distantes. Nesse lugar longínquo e diferente, “La Mancha”, a classe vai ter um encontro imaginário com o sonhador cavaleiro Dom Quixote. A professora torna-se contadora de histórias e animadora de leituras de outros clássicos, livros que o personagem lia: ***“Ao longo do projeto Dom Quixote se apresentaram aos alunos as seguintes obras que o cavaleiro encontrará em suas viagens...: Rei Arthur e seus Cavaleiros, as Fábulas de Esopo, estórias de Andersen...”***

Ressaltando um elo de identificação entre Dom Quixote e a turma, envolvida com a constituição de um espaço para os livros, situou que o cavaleiro tinha a sua ***“biblioteca ... os livros preferidos do cavaleiro andante... e muitos se sentiram estimulados a lê-los ...[ na biblioteca]...que também foi criada em sala de aula.”***

A proposta dá sentido à biblioteca como um lugar de vida, e não de idéias antigas dos outros. Os alunos também inventam ao escreverem, equiparando-se aos autores dos livros da biblioteca, que continuaram a propiciar interlocuções, na posteridade, por meio de suas obras. A proposta para “recriar” Dom Quixote está presente na seguinte formulação de proposta de escrita à classe, que alude à interpretação oral e escrita: ***“Existem alguns livros ou estórias que tu conheces e que te inspirariam a viver “aventuras” como aconteceu com Dom Quixote ao ler livros sobre cavaleiros medievais? Onde gostarias de viver tuas aventuras, que lugar escolherias para ser o cenário de tuas estórias? - Em que tempo essa estória se passaria, no século passado, nos dias de hoje ou no futuro? - Dom Quixote fala de seus sonhos ao longo do livro, quais os sonhos que você gostaria de contar na sua estória?”***

Como já foi referido, a interlocução com Dom Quixote foi ensejada mediante o brinquedo “túnel do tempo”, sob a forma de troca de cartas da turma com Dom Quixote: ***“...eles passaram a enviar cartas ao “Cavaleiro da Triste Figura” para contar eventos acontecidos em seu cotidiano, descobertas realizadas na Escola e fora dela. O personagem “respondeu” as cartas para a turma através de mensagens enviadas para a professora estabelecendo assim uma correspondência...”***

As cartas eram respondidas pela professora, parceira deste brinquedo, gerando crescente entusiasmo. A intensa participação resultou no lançamento do livro de autoria dos alunos da turma 33 junto com a professora. Nesse livro se encontram as cartas para Dom Quixote, as atividades sobre fábulas de Esopo, sobre a obra Histórias do Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda, sobre o casamento de Dom Quixote e Dulcinea, encerrando-se o livro com a carta de despedida de Dom Quixote, seguida do nome de todos os alunos e de uma fotografia dos mesmos no pátio da escola.

A experiência do projeto surte efeito de encantamento; o toque de magia, certamente, deveu-se em grande parte à convicção da acadêmica-estagiária-professora de que é lícito e gratificante o trabalho para produzir a sua interpretação, ao se inscrever no discurso pedagógico.

## 5. Conclusão

O efeito de sentido “a singularidade na referenciação”, resultante da análise empreendida, apontou à interpretação do sujeito na posição de acadêmico e estagiário-professor. Possibilitou sugerir também o modo como a expressão “formação pedagógica” foi capaz de fazer sentido, no contexto estudado: o curso de licenciatura em Pedagogia, na área de ensino de linguagem, sob a perspectiva discursiva. Foi contemplada a produção de textos acadêmicos que circulam no curso dessa licenciatura, em especial o projeto de ensino, elaborado antes do estágio, adaptado ao estágio na escola, o qual foi representado no texto do relatório e seu livro de autoria anexo. Desses materiais foram extraídos para análise recortes discursivos que consistem nos títulos. Buscou-se apreender o modo como, em se filiando à proposta de produção textual de um projeto de ensino de linguagem com ênfase na produção de textos pelos alunos, o sujeito produziu sentidos de autoria, vinculando estreitamente a demanda da academia à da escola quanto à intensificação da prática da escrita e da leitura. As textualizações, que implicaram a criação de novas versões de significação de um mesmo projeto inicial, indicaram uma profícua continuidade entre a disciplina do curso e o estágio. O lugar de autor relacionou-se à interpretação do sujeito, esta fortemente determinada pela sua história de apropriações teóricas, constituída no curso, e da história anterior de ler e escrever do sujeito, tornando-se uma importante referência às práticas pedagógicas, sucessivamente. O efeito de sentido de encantamento do sujeito-autor com a *experiência incrível* condiz com o modo de posicionar-se no discurso pedagógico da área, na prática de ensino, por meio das textualizações empreendidas; entende-se que, das formulações discursivas heterogêneas (COURTINE, 1994), emerge a afirmação de uma voz que diz da sua experiência, assinalando efeito de sentido de singularidade, no coletivo que produz sentidos; ao mesmo tempo, atesta-se a dinâmica de constituição de uma área do conhecimento, a educacional, pelos sujeitos que a significam.

## Referências

COURTINE, J.J. Le tissu de la memoire. *Langages*, n.114, Paris, Larousse, 1994.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Tradução de Antonio Ramos Rosa. Martins Fontes Editora, s/d.

- HARRISON, M. *Dom Quixote*. São Paulo: Ática, 2005.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MUTTI, R.M.V. *Educação e análise de Discurso: a textualização da pesquisa*. Projeto Amplo de Pesquisa. FAGED/PPGEDU/UFRGS, 2007.
- MUTTI, R.M.V. Memória no discurso pedagógico. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. *Análise do Discurso no Brasil*; mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 265-276.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação*; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P.(org.) *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999, pp.49-56
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- ROSA, M. *Projeto Conhecer, Interpretar e Recriar Dom Quixote*. Trabalho à Disciplina Ensino de Língua Materna: Conteúdos e Métodos, VI Semestre, Curso de Pedagogia, FAGED/UFRGS, Profa. Regina Mutti. Porto Alegre, jul.2005 .
- ROSA, M. *Viajando no túnel do tempo da incrível biblioteca de Dom Quixote*. Projeto do Estágio – VII Semestre do Curso de Pedagogia, FAGED/UFRGS, 2005.
- ROSA, M. *Dom Quixote no túnel do tempo*. Relatório do Estágio - VII Semestre do Curso de Pedagogia. FAGED/UFRGS, 2005.