

# O Gênero Memorial e a Construção Identitária do Acadêmico de Letras: Rompendo Representações

Janaina Zaidan Bicalho Fonseca\*

**Resumo:** Este artigo objetiva, à luz dos construtos teóricos de representação social e identidade, apresentar uma análise – a partir das implicações, limites e contribuições do gênero memorial – da trajetória do acadêmico de Letras, no que concerne à sua formação leitora e aos impactos desta na sua constituição profissional como professor. Para tanto, contou-se, na estruturação do quadro teórico, com os estudos das representações sociais, trazendo à cena as contribuições de Py (2000), Matencio e Ribeiro (2009) e Moscovici (2012). Contou-se, também, com as investigações sobre o conceito de identidade, partindo de sua condição interacional e discursiva: Goffman (1983), Hall (2004), Eckert-Hoff (2008) e Charaudeau (2009). Finalmente, as investigações sobre o gênero memorial contribuíram para o refinamento do olhar de pesquisa no que diz respeito à análise linguístico-discursiva do gênero de texto coletado. Para o entendimento do referido gênero, foram trazidas duas referências ao conhecimento do leitor: Ribeiro (2008) e Silva (2010). Como resultado, apurou-se que o memorial propicia a recondução de identidades profissionais, por meio de um esforço constante ora para quebrar representações estereotipadas a respeito dos cursos de licenciaturas, ora para perpetuar representações positivas desses mesmos. Evidenciou-se, assim, a admissão de fissuras e a busca por inteireza.

**Palavras-chave:** Gênero memorial, formação identitária, representações.

---

\* Professora do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Aquidauana (UFMS/CPAQ). Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Bolsista Capes. E-mail: jzletras@gmail.com.

**Résumen:** Este artículo tiene como objetivo, a la luz de las construcciones teóricas de la identidad social y de la representación, presentar un análisis - desde las implicaciones, limitaciones y contribuciones del género memorial - de la trayectoria del académico del curso de letras en relación a su formación de lector y los impactos de esta capacitación en su preparación profesional. Para eso, como aporte teórico se utiliza los estudios de las representaciones sociales, apoyándose en las contribuciones de Py (2000), Matencio y Ribeiro (2009) y Moscovici (2012). También se sirve de la investigación sobre el concepto de identidad, de su condición discursiva y de interacción de Goffman (1983), Hall (2004), Eckert -Hoff (2008) y Charaudeau (2009). Por último, se enfatiza que las investigaciones sobre el género memorial contribuyeron para agudizar la percepción de los académicos en relación al análisis lingüístico-discursivo del género del texto recogido. Cuanto a la comprensión de dicho género, los estudios de Ribeiro (2008) y Silva (2010) sirven aquí de referencia teórica para los lectores. Como resultado de la investigación, se constata que el género memorial ayuda a la renovación de la identidad profesional, a través de un esfuerzo constante, ya sea para romper las representaciones a veces estereotipadas acerca de los cursos de licenciaturas, ya sea para perpetuar el aspecto positivo de esas representaciones. De este modo se pudo verificar tanto las fisuras del proceso como la búsqueda de una plenitud.

**Palabras clave:** Género Memorial, formación de la identidad, representaciones.

### **Introdução: desenhando o objeto**

Esse artigo objetiva apresentar uma análise da formação identitária do aluno de Letras, conjuntamente às representações que este deve acionar ou romper no curso de suas narrativas pessoais.

Para tanto, como *corpus*, foi escolhido um memorial, escrito por um acadêmico do 1º período do curso de Letras de uma universidade brasileira privada, cuja orientação de escrita solicitou a produção de um relato memorialístico que descrevesse a trajetória leitora do seu autor e o impacto de tais leituras para sua formação profissional.

A escrita desse gênero de texto foi um dos produtos do projeto *Leitura para sempre: ampliando redes de leitores*, uma iniciativa do

Centro de Estudos luso-afro-brasileiros, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, realizado no ano de 2010. O projeto, sob responsabilidade da professora Jane Quintiliano Guimarães Silva e do qual a articulista participou como pesquisadora, consiste em um programa de incentivo à leitura, interessado em formar agentes de leitura e ampliar redes de leitores dentro e fora da universidade.

Para fins de análise, dois construtos teóricos foram desenvolvidos: identidade e representação social. Isso porque, o gênero memorial permite ao seu produtor assumir, no curso da escrita, a perspectiva do objeto narrado, sendo este construído a partir de um valor que é representado socialmente e sobre o qual se cria uma identidade.

Logo, assume-se, neste estudo, que as construções discursivas, no âmbito do gênero memorial, são um exercício de autorreflexão de seu autor, o qual é dotado de uma identidade instável que vai se revelando e se ressignificando através de seu percurso narrativo e das representações que aciona sobre o seu objeto. Tais representações fazem emergir vozes diversas daquelas prestigiadas pelo grupo do qual o acadêmico faz parte, resultando no confronto, necessário para a reconstrução da identidade profissional.

### **Formação do quadro teórico**

O conceito de identidade com que se opera neste estudo é essencialmente interacional e discursivo. Sob este enfoque, figuram, de um lado, as postulações de Goffman (1983), cuja perspectiva dramatizada compreende o indivíduo como agente ativo dotado de intencionalidades, implicado com suas ações e com as dos outros; e, de outro, os estudos do discurso (ECKERT-HOFF, 2008; CHARAUDEAU, 2009; SILVA, 2010) que compreendem a identidade como produto de mundos construídos languageiramente – postura coerente com as condições metodológicas postas em uso nesta pesquisa.

A fim de organizamos o campo teórico, acreditamos ser válida a contribuição de Hall (2004) no que diz respeito à explicação da organização do conceito de identidade a partir da constituição histórica do sujeito.

O estudioso, respaldado pelo campo das Ciências Sociais, organizou o conceito de identidade em três modalidades: a) a identidade do sujeito do Iluminismo, b) a identidade do sujeito Sociológico e c) a identidade do sujeito Pós-Moderno. No caso da identidade do sujeito do Iluminismo, advogava-se a favor de um sujeito único e centrado, além de pouco cindido. Na identidade do sujeito Sociológico, apostou-se na compreensão de que o sujeito não era mais autossuficiente, refletindo os modos de fazer dos “mundos” em que habitava. Na identidade do sujeito Pós-moderno, defendia-se a fragmentação do sujeito, composto por várias identidades, algumas delas contraditórias e até mal resolvidas.

Hall (2004), portanto, vem oferecer importante contribuição para esse quadro teórico, pois defende que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2004, p. 08). Nessa esteira, acredita-se que as várias imagens construídas sobre o professor de português e, por extensão, sobre o acadêmico de Letras podem ser responsáveis pela emergência de identidades conflituosas para o mesmo. Tal profissional, assim, estaria atuando com identidades fluidas e em movência, e não mais de forma fixa e estável. Portanto, é relevante quando Hall afirma: “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2004, p. 13).

Para Goffman (1983), a identidade é um processo de interação. Esta, na sua concepção, é uma dramatização, na qual os atores desempenham um papel. Os personagens, enquanto dramatizam um papel social, representam, na mesma medida, uma identidade coletiva a eles associada, construída e mediada por meio das relações sociais.

Sob este viés, a concepção de identidade dramatizada, conduzida por Goffman, converge com o conceito de identidade discursiva, a qual emerge de situações de pesquisa, obtidas por intermédio de algum gênero textual/metodológico – como as entrevistas de auto-confrontação ou ainda, no caso deste trabalho, os memoriais – que remonte a memória e possa reconstruir o cenário profissional, na confluência entre social e individual.

Assim sendo,

edificar uma história de vida é da ordem do (im) possível, implica sempre na encenação de um lugar onde é possível a não-castração simbólica, a não-coincidência, a fratura, a fissura, que ocorre pela ilusão (necessária) de completude, de inteireza e, ao mesmo tempo, pela inevitável estranheza-alteridade (ECKERT-HOFF, 2008, p. 78).

Ainda que se fale em “encenação”, quando o sujeito posto sob investigação fala de si, ele não simula a realidade, mas sim movimenta imaginários, crenças e representações acerca de sua profissão.

Logo,

fabrica-se discursivamente um mundo, cuja existência não resulta de meras reproduções de objetos do mundo objetivo (fatos, situações, figuras, pessoas, etc), mas de um trabalho linguageiro que constrói uma realidade discursiva, fundada a partir do modo como o sujeito interpreta o ‘real’ e significa-o no bojo de uma dada situação de interlocução (SILVA, 2010, p. 603).

É necessário, por isso, ler o conceito de identidade na pauta do discurso. A concepção de identidade discursiva – cunhada por Charaudeau (2009) – estabelece parâmetro para entender que a identidade é construída discursivamente, definindo papéis e performances, por meio da situação contextual.

Logo, é no discurso que será possível compreender quais identidades profissionais são tomadas e incorporadas pelo professor em formação. Retomando Charaudeau (2009), “a identidade discursiva se constrói com base nos modos de tomada da palavra, na organização enunciativa do discurso e na manipulação dos imaginários sócio-discursivos” (CHARAUDEAU, 2009, s/p).

A partir das referências trazidas é possível chegar a algumas conclusões pontuais sobre o construto teórico da identidade. Uma delas é a de que a identidade é fragmentada, cindida, indefinida, se constrói na relação com o outro, é dinâmica e processual, guarda relação com o mundo social e o mundo institucional, levando o sujeito a redefinir os seus papéis e os limites para sua ação. Logo, a identidade não se sustenta a partir de conceitos como autossuficiência, tampouco autorreferência. Ela, na verdade, se ambienta na confluência dos contextos social, histórico, cultural e individual experienciados pelo sujeito. Nesse sentido, pressupõe-se, a partir das questões identitárias, a rediscussão de novos posicionamentos, a retirada do sujeito de sua zona de conforto e a conseqüente mudança de paradigmas.

Pensando no professor em formação, a identidade marca os modos de agir e de atuar, os quais, muitas vezes, preveem ações reguladas, oriundas do grupo profissional a que se pertence ou a que se deseja pertencer. Ainda assim, a identidade é dinâmica e processual; não se apresentando, portanto, como uma configuração rígida. Assim, pensar nas formas pelas quais o professor em formação se constitui identitariamente é relevante na medida em que permite refletir como tal sujeito vai se construindo, condicionando ou modificando os seus gestos didáticos.

Para isso, outro construto que vem potencializar a noção de identidade são as representações sociais (RS). Isso porque as

RS atribuem valores aos papéis encenados pelos indivíduos e, portanto, influenciam na sua construção identitária. Em outras palavras, as representações estabelecem um crivo de julgamento para as identidades e, por isso, estas acabam sendo reguladas pelos critérios advindos de uma representação.

A fim de esclarecer melhor o campo, convém estender as explicações sobre as RS.

Fundamentalmente, uma representação se estabelece quando classificamos algo. Para Moscovici, “classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2012, p. 63).

Justamente por isso, toda representação está condicionada a um sistema de valores e de crenças que, indubitavelmente, corresponde ao estabelecido pelos grupos que a experienciam. Segundo Moscovici,

[...] representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica (MOSCOVICI, 2012, p. 62).

Todo grupo, portanto, estabelece seu sistema de critérios para classificar algo. Dessa forma, é possível concordar com o fato de as RS serem constituídas pela doxa, isto é, “um conjunto de representações socialmente predominantes” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 176), que tem a pretensão de criar uma realidade e de torná-la única. Uma doxa, assim, é um conjunto de juízos elaborados em um determinado momento histórico, supondo-se a construção de uma verdade óbvia ou evidente. A doxa, no entanto, só tem vali-

dade para determinados grupos, os quais partem de estereótipos, fixos e cristalizados, para constituir suas verdades. Os estereótipos são “imagens prontas, que medeiam a relação do indivíduo com a realidade [...] uma representação coletiva, que subentende atitudes e comportamentos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 213).

Assim, estereótipos não seriam nada além do que modelos pré-concebidos de comportamento, imprescindíveis para a estabilização de uma RS. Nas palavras de Moscovici, “a principal força de uma classe, o que a torna tão fácil de suportar, é o fato de ela proporcionar um modelo ou protótipo apropriado para representar a classe [...]” (MOSCOVICI, 2012, p. 63).

São justamente tais fenômenos que permitem a convencionalização de certas representações. Logo, as reações e respostas passam a ser as mesmas para “todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos” (MOSCOVICI, 2012, p. 31).

Uma das funções das RS, portanto, é convencionalizar. As RS

convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas (MOSCOVICI, 2012, p. 34).

Além de convencionalizar, as representações prescrevem, isto é, “elas se impõem sobre nós com uma força irresistível” (MOSCOVICI, 2012, p. 36); criando, assim, uma matriz de traços identitários em comum que unifica os membros pertencentes a um grupo. Deste grupo são esperados comportamentos semelhantes, inclusive no que tange à sua propagação por uma dimensão discursiva.

Nesse sentido,

nossas representações [...] tornam o não familiar em algo familiar. O que é uma maneira diferente de dizer que elas



dependem da memória. A solidez da memória impede de sofrer modificações súbitas, de um lado e de outro, fornecer-lhes certa dose de independência dos acontecimentos atuais – exatamente como uma riqueza acumulada nos protege de uma situação de penúria (MOSCOVICI, 2012, p. 78).

Mesmo com todo peso da tradição, as RS possuem um núcleo de instabilidade. Inclusive, para Moscovici, é mais interessante explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas (MOSCOVICI, 2012, p. 15). Logo, é a dinamicidade presente nos processos de formação das RS que possibilita explicá-las e compreendê-las.

Tal questão parece se harmonizar com os construtos denominados representações de referência (RR) e representações de uso (RU). Para Py (2000), as RR são responsáveis por um repertório comum aos participantes de um grupo social, estabilizando suas práticas e ações. As RR configurariam, portanto, um núcleo central. Já as RU surgem a partir das particularidades de cada indivíduo dentro do grupo e, portanto, das interpelações às RR. Logo, tratar-se-ia de esquemas periféricos, emersos de uma demanda particular do locutor no momento da enunciação.

Para Matencio e Ribeiro,

uma vez que as representações de referência consistem na retomada e reafirmação de crenças, concepções e sentimentos calcados na memória coletiva, contribuem para modelar e regular a interpretação das ações dos membros do grupo. Como as representações de uso estão, por sua vez, diretamente vinculadas ao contexto pragmático, são mais suscetíveis à instabilidade e a mudanças, quando comparadas às representações de referência (MATENCIO; RIBEIRO, 2009, p. 231).

Tendo em vista os fundamentos das RS, é possível perceber seu papel na constituição das identidades. Como identidade é também

identificação do sujeito com o seu grupo, a partir da incorporação de traços e gestos convencionais àqueles membros, parece claro que as RS, na medida em que fixam uma classificação e um julgamento de atitudes, mensuram o valor de uma identidade.

Dizendo de outro modo, ter aceitação em um grupo pressupõe identificar-se com ele. Para isso, no entanto, é necessário valorizar as mesmas crenças e concepções, sustentar os mesmos estereótipos e, até mesmo, ter os mesmos estranhamentos diante de algo incomum para os membros de uma classe. Tais ações ocorrem no seio de uma RS, possibilitando aos sujeitos que a acionam comungar de um perfil identitário similar.

Apesar disso, a identidade é situada, ou seja, pode ser modificada a cada novo contexto em que é colocada à prova. Isso possivelmente ocorre quando uma RU emerge, desestabilizando o que era dado como certo. Nesse momento, os modos de agir, oriundos de uma relação identitária assumida por um sujeito, são revisitados; procurando-se, então, novos papéis e, conseqüentemente, novas performances de atuação.

Tal plasticidade, atribuída à condição identitária dos sujeitos, pode ser iluminada pelos posicionamentos discursivos assumidos no percurso de ações subjetivas, isto é, a partir do momento em que o sujeito pensa a si mesmo.

Sob esse viés, apresentam-se ao leitor trechos de um memorial, produzido por um aluno no 1º período do curso de Letras de uma universidade privada.

### **Encenação analítica**

Nesta seção será possível observar, por meio das análises de dados, como o movimento identitário do profissional de Letras em formação traz à tona, seja para validar, seja para desconstruir, representações presentes no universo do referido curso e, em decorrência, no da docência.

É possível vislumbrar também como o informante vai construindo o seu papel profissional a partir de um movimento de subjetividade.

### 1º trecho

“Quem não sabe ler é um escravo dos outros.”  
“Quem lê tem mais chances na vida.”

Observa-se, nas referidas sentenças, a reprodução de falas ambientadas no senso comum. Dessa forma, a fala inicial do aluno de Letras se manifesta a partir de um franco diálogo com representações de que a leitura possibilita um poder de ascensão. Isso pode ser observado na estrutura “quem não lê x/ quem lê y”, em que “x” é caracterizado por um verbo seguido de um complemento negatizado; e “y”, um verbo seguido de complemento positivado.

Tal ethos de leitor está comumente associado ao aluno que cursa Letras, cujas representações se fiam, normalmente, em alguém que lê com bastante frequência e, por isso, detém conhecimento abalizado academicamente.

Também o fato de tal trecho se encontrar logo no início do memorial, cuja orientação de escrita foi relatar sobre as memórias de leitura dos cursistas e sua influência na formação de cada um, solidifica o perfil esperado de um aluno de Letras: aquele que valoriza a condição leitora, assumindo isso como estandarte de sua formação. Entram em cena aqui papéis enunciativos que concretizam o jogo da dramatização discursiva. Isto é, uma vez implicado na escrita de um memorial, solicitado por uma professora que coordena um projeto de leitura – para quem, portanto, é necessário encenar um papel de leitor razoavelmente convincente –, e sendo aluno de Letras, o autor do texto precisa relatar experiências construtivas com a leitura; formando, assim, imagens em que se espera que ele se reflita.

Interessante observar, no próximo trecho, a retrospectiva de inúmeras práticas leitoras, que vão desde a leitura da bíblia até a de textos de uma dada área do conhecimento:

## 2º trecho

“Fui me tornando leitora lendo, sendo curiosa [...]. Antes de entrar para escola, sem saber ler as letras, o alfabeto, participava de muitas leituras em casa, a leitura da bíblia [...]. Lia pequenas histórias, do livro didático, lia os livros que minhas amigas me emprestavam. [...] Nessa época, li o Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna. [...]. O livro que marcou a minha vida, antes de entrar no curso de Letras, foi Agosto [...]. Na Letras [...], a gente lê para saber discutir, para analisar e para aprender outros conhecimentos [...].”

Tais excertos consubstanciam um dos primeiros trechos do memorial: “quem lê tem mais chances na vida”. Afinal, o fato de o memorialista apresentar uma trajetória de leitura no decorrer de sua vida o possibilitou chegar a uma formação superior destinada, sobretudo, a ensinar práticas de letramento.

Isso é perceptível em função das ações de agenciamento marcadas ora pela primeira pessoa verbal, ora pela pronominalização também de primeira pessoa, ora por sintagmas de inclusão no grupo: “me tornando, participava, lia, li, a gente lê”. Todas essas marcas linguísticas, em que imperam as ações desenvolvidas pelo eu do texto, vão demarcar fronteiras identitárias, a partir das quais se estabelecem representações favoráveis para o acadêmico de Letras.

## 3º trecho

“Quando disse a eles [aos pais] que queria fazer Letras, ser professora, acharam que poderia escolher coisa melhor, mas não me fizeram desistir [...]. Estou ainda no início do curso, apesar de ser muito difícil e exigir muito dos alunos [...].”

O trecho selecionado demonstra que os pais do memorialista comungam das afirmações do senso comum que endossam a iden-

tidade esfacelada do professor. Afinal, se o sujeito do memorial “poderia escolher coisa melhor”, é sinal de que a profissão docente é vista como “coisa pior”. A assertiva dita pelos pais corresponde a representações socialmente predominantes que acabam por criar estereótipos das condições do trabalho docente. Como o estereótipo costuma ser fixo, cristalizado, impossibilita uma outra visão que não aquela ambientada em descrições negativas do professor.

Nessa esteira, revela-se a necessidade do acadêmico de Letras em reconstituir a identidade destinada à profissão. A sintaxe concessiva vai de encontro às opiniões latentes no senso comum, quando da marca da dificuldade e da exigência inerentes ao curso de Letras e, por extensão, à consolidação da capacidade docente.

#### 4º trecho

“A gente lê para saber discutir, para analisar e para aprender outros conhecimentos, que não é somente literatura [...]”

As orações finais orientam o objetivo da leitura no curso de Letras, em que estão ausentes o prazer, o entretenimento e o deleite. Dessa maneira, compreende-se que a leitura implicada na esfera acadêmica tem um tom de maior seriedade, pois está em paralelo com a leitura literária que é vista por um viés mais prazeroso. Nota-se isso pela inserção de uma oração explicativa – “que não é somente literatura” – que posiciona o lugar da leitura acadêmica. Além disso, este excerto pode ser confrontado com o primeiro, que reconhece a importância e o papel social da leitura na vida de um cidadão. Como aluno de Letras, estabelece-se uma maior aptidão para as questões relativas à leitura.

#### 5º trecho

“[...] acho que nunca li tanto em minha vida como agora, qualquer tempo que tenho fico lendo, porque trabalho o dia todo.”

O advérbio “tanto” indica a frequência expressiva com que as leituras, no curso de Letras, são realizadas. Ao mesmo tempo, tal frequência ressalta a dificuldade relatada, no terceiro trecho, sobre o referido curso superior. Além disso, a explicativa – “porque trabalho o dia todo” – endossa a identidade construída para os licenciandos: estudantes que, geralmente, têm dificuldades para estudar, que encontram muitas barreiras, como, por exemplo, as temporais.

### 6º trecho

“Na Letras, a gente tem de reaprender tudo, a ler mais, o que não era exigido no ensino fundamenta e médio.”

Nesse trecho, parece haver uma denúncia de práticas frustradas de letramento na educação básica, mas devidamente ajustadas no ensino superior. Isso se nota pelo verbo “reaprender”, o qual demarca uma necessidade de recuperar algo que não foi devidamente aprendido, em função da não exigência da educação básica.

Ressalta-se, ainda nesse trecho, a frequência com que leituras são realizadas no curso de Letras pelo sintagma “ler mais”. Há aqui uma necessidade de salientar que o curso em questão não é fácil – como se estabeleceu no senso comum –, mas sim marcado por muita exigência, demandando esforço do acadêmico. Nas palavras de Ribeiro (2008, p. 74), “dada a natureza do gênero memorial, é possível verificar (re) constituições identitárias de determinados grupos sociais face aos movimentos de filiação de seus membros.”

Logo, ao que tudo indica, objetiva-se a quebra de representações que situam o curso de Letras num patamar menos elevado, a fim de se reconstruir o prestígio identitário dos profissionais que por ele serão formados.

Concluindo esse trabalho analítico, é certo que

é, sob esse viés, que a escrita de memórias caracteriza-se como um trabalho metadiscursivo, portanto, notadamente

reflexivo, realizado na forma de (re) conceitualização e/ou (re) contextualização de saberes e conhecimentos, de (re) configuração de papéis e posições identitárias – reflexos de seus processos de subjetivação/subjetividade. (SILVA, 2010, p. 615).

Na esteira da citação de Silva, foi necessário ao aluno, autor do memorial, retomar a identidade imputada ao aluno de licenciatura para, no curso de suas memórias, redefinir tal identidade, geralmente atrelada a representações e valores negativos.

### **À guisa de conclusão**

A partir do exercício analítico orientado pelos conceitos teóricos de identidade e de representação social, é possível concluir que o gênero memorial propicia a recondução de identidades profissionais, por meio de um esforço constante ora para quebrar representações estereotipadas a respeito dos cursos de licenciaturas, ora para perpetuar representações positivas desses mesmos.

O trabalho de escrita baseado no gênero memorial ilumina a dramatização identitária realizada pelo memorialista, o qual precisa contracenar, ainda que veladamente, com outros atores (ou com outras vozes) disponíveis no coletivo social, cuja herança se funda em representações alicerçadas em um núcleo central de difícil rompimento.

Nesse sentido, o acadêmico em questão tentou fortalecer sua identidade profissional, tentando, através dos modos de tomar a palavra, encenar sua trajetória leitora por caminhos que a redefiniram.

Isso porque, nas palavras de Ribeiro, “o memorial viabiliza o enfrentamento, a avaliação e a resignificação de conflitos, contradições, pontos de vista, tomadas de posicionamentos da ordem do indivíduo, como também da ordem da coletividade.” (RIBEIRO, 2008, p. 74).

Sob este enfoque, há, ao que tudo indica, no decorrer do memorial, uma proteção de ethos do licenciando, vislumbrada pelo

fato de o memorialista criar representações positivas acerca do seu grupo de acadêmicos. Logo, é perceptível que as RS precisam partir de identificações com o grupo, sendo necessária a valorização de crenças e concepções similares.

### Referências

CHARAUDEAU, P. Identidade social, identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia (Org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2009. p. 309-326. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

ECKERT-HOFF, B. M. No dizer como corpo: o sujeito-professor, em cena, encena um lugar. In: ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 73-80.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1983.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MATENCIO, M. de L.; RIBEIRO, P. A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 229-238, set./dez. 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PY, B. Representations sociales et discourse: Questions epistemologique et methodologique. (Social representation and discourse. Questions epistemology et methodology). In: PY, Bernad (Éd.). *Analyse conversationnelle et representations sociales: Unite et diversite de image of bilingualism*. **Travaux Neuchatelois de Linguistique**, n. 32, p. 5-20, jun. 2000.

RIBEIRO, P. B. **O discurso docente (re) velado no gênero memorial**. 2008. 293 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 05 maio 2013.