

A produção de relatos reflexivos e a formação de professores

The production of reflective reports and teacher development

*Adriane Teresinha Sartori**

**Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*

Resumo: Este trabalho apresenta a análise de temas desenvolvidos em relatos reflexivos, produzidos por alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e integrados às práticas de letramento acadêmico, visando formar melhores professores da educação básica. A pesquisa, de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), baseia-se em concepções de sujeito e de linguagem dos estudos do Círculo de Bakhtin (1886, 2003), além de mobilizar conceitos da área educacional relacionados à formação docente. Seguindo tendência de análise de gêneros autobiográficos, os resultados sugerem que a produção de relatos reflexivos pode auxiliar o autor a refletir sobre experiências do seu tempo de aluno na educação básica, ressignificando-as, de forma a desejar afastar-se, no futuro profissional, daquelas que considera não significativas e a confirmar as que avalia como produtivas.

Palavras-chave: Relato reflexivo. Ressignificação de experiências escolares. Letramento acadêmico. Formação de professores.

Abstract: This paper presents the analysis of themes developed in reflective reports, produced by Letters course students of the Federal University of Minas Gerais and integrated practices of academic literacy, aiming to train better teachers of basic education. The research, qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), based on subject concepts and language of the Bakhtin Circle studies (1886, 2003), and mobilize concepts in the education sector related to teacher training. Following trend analysis of autobiographical genres, the results suggest that the production of reflective reports may help the author to reflect on experiences of his student time in basic education, giving new meaning to them, to want to move away, the professional future, those who considered not significant and confirm that evaluates as productive.

Keywords: Reflective reports. Reframing school experiences. Academic literacy. Teacher development.

Introdução

Diante da necessidade de mudanças na escola brasileira, o questionamento de finalidades do conjunto de ações pedagógicas atinge os cursos de formação de professores, também em nível de graduação. Na atual estrutura da organização do sistema educacional, cabe às instituições de ensino superior a formação básica profissional, que, no caso do estudante de Letras, concede-lhe licença para trabalhar com as línguas e literaturas na educação básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O processo de formação docente inicial é bastante complexo, envolvendo inúmeros fatores inter-relacionados, entre eles: expectativas de quem busca o ensino superior para ser professor futuramente; oferta de disciplinas mais relacionadas à prática pedagógica como obrigatórias; a flexibilidade ou não dessa oferta; relações entre escola e universidade ao longo da graduação. Vários são os questionamentos advindos da rede de ações e sentidos construídos ao longo do processo formativo, inclusive a função de cada disciplina no currículo de graduação e, mais especificamente, o papel do formador ao empreender seu trabalho.

A partir da constatação da complexidade do processo e visando contribuir para a produção de alternativas pedagógicas para esse nível de ensino, apresentamos a análise de uma experiência desenvolvida com alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se da produção de um relato reflexivo, gênero participante do conjunto dos “autobiográficos”, presentes na esfera acadêmica a partir de 1990, especialmente. Os relatos reflexivos foram produzidos por sugestão da docente da disciplina intitulada “Práticas de Escrita e Escola”, oferecida a alunos do início, meio ou final do curso.

Para a compreensão do trabalho de pesquisa desenvolvido, alguns pressupostos que o embasam precisam ser explicitados:

(1) a importância das experiências escolares anteriores à graduação vividas pelo futuro professor, considerando que “[...] muitas pesquisas mostram que o saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.” (TARDIF, 2002, p. 20);

(2) a escrita é uma forma de exigir que o sujeito reflita sobre suas experiências, e o que ele pensa sobre elas “autoesclarece-se na sua própria verbalização” (ZABALZA, 1994, p. 10);

(3) o processo de refletir sobre a prática pedagógica não pode ser responsabilidade apenas, em um curso de formação docente, das disciplinas de estágio curricular obrigatório.

Em outras palavras, consideramos de fundamental importância que o professor universitário propicie a seus alunos, durante os diversos semestres letivos de graduação, não apenas no final do curso ou nas disciplinas de estágio, oportunidades de discussão de práticas pedagógicas futuras (do que será possível fazer quando exercer a profissão), mas também das vivenciadas durante o período escolar, do seu tempo como aluno na educação básica. Tal atitude permite ao graduando enxergá-las com os olhos de um especialista, ou seja, aquele que analisa o que viveu confirmando a experiência como importante ou não para a sua própria prática no futuro. Esse processo de análise pode ser oral, em sala de aula do curso de graduação, ou escrito. Em ambas as modalidades, há um processo de “autoesclarecimento”, conforme Zabalza (1994), bastante produtivo para a formação profissional docente.

Foram essas ideias que nos impulsionaram a solicitar a produção de um relato reflexivo aos discentes do ensino superior e a desenvolver esta investigação. Amparados em abordagens qualitativas de pesquisas educacionais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e em visão bakhtiniana de linguagem, atravessadas pelo olhar da Linguística Aplicada, área transdisciplinar de estudos, apresentaremos, inicialmente, alguns conceitos básicos do trabalho, para, na sequência, detalhar a forma de realização da investigação e a análise dos dados.

1 O sujeito e a “sua” linguagem

Bakhtin (2003a) define claramente o compromisso que o sujeito assume no acontecimento do existir, ao dizer:

Ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a *mim* e ao *outro*: o ponto de vista abstrato-cognitivo carece de um enfoque axiológico, a diretriz axiológica necessita de que ocupemos uma posição singular no acontecimento único da existência [...] (p. 117, grifos do autor).

Esse sujeito, integrante e participativo de um determinado tempo histórico, estabelece uma relação responsável em relação ao outro e, nessa cadeia de relações que se estabelecem, o *eu* e *tu* se constituem também discursivamente:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do *outro*. [...] Essas palavras do outro trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2003b, p. 295, grifo do autor).

Segundo os autores russos, a palavra é sempre *minha* e é sempre do *outro*, já que aprendemos a falar na interação social. Entretanto, não se trata de “repetir” o que o outro disse, porque sempre há espaço para a reacentuação. “Reelaborar” e “reacentuar” é valorizar o papel singular que qualquer sujeito assume. Cada um é responsável pelo “colorido expressivo” ou pelo “tom valorativo” que imprime à palavra que utiliza. Nesse sentido, não há palavra/texto/discurso sem autor, assim como não há palavra/texto/discurso sem interlocutor. É na relação dialógica que o sujeito vai-se constituindo. “Viver significa participar do diálogo. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.” (BAKHTIN, 2003c, p. 348).

Em texto de 1952-53, a “palavra” ganha outra forma de registro, quando os autores russos se debruçam sobre enunciado/gênero discursivo. Não são novos conceitos, apenas termos que aglutinam a visão de sujeito e de linguagem anteriormente desenvolvida em outros textos. “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*.” (BAKHTIN, 2003b, p. 282, grifos do autor). Dessa forma, não há palavra/texto/discurso (oral ou escrito) que não seja realização de um gênero. Os gêneros são diversos, porque inesgotáveis as atividades humanas; são heterogêneos, porque coexistem em determinado campo em inter-relação com outros da vida social.

E, assim, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, o sujeito vai-se constituindo, assimilando vozes sociais, das quais torna-se autor, assumindo uma posição estratégica no contexto heteroglóssico do qual participa (FARACO, 2009).

2 O gênero relato reflexivo

Segundo Costa (2009), relato é uma “narração não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico.” (p. 177). A expressão “não ficcional” remete-nos à inserção do relato aos gêneros autobiográficos, textos que adquirem o *status* de legítimos dentro de um movimento mais amplo que “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.” (NÓVOA, 1988, p. 13).

A respeito dessa questão, vale registrar sucintamente que, a partir de 1980, a pesquisa em educação passa a “dar voz ao professor”, embora apenas na década de 1990 haja um incremento nesse interesse. A construção da identidade profissional do docente, seus saberes e o seu fazer passa a se constituir objeto de pesquisa de vários estudos. Bueno et al. (2006) apresentam uma revisão de trabalhos da área de educação que fazem uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. O ponto de convergência parece ser a identificação da escrita *sobre si* como um instrumento importante na formação de professores, pois a narrativa produzida pode funcionar como uma das possibilidades que o professor em formação concede a si próprio de refletir sobre o que vive/viveu e o que faz/fazia.

Nessa abordagem, Signorini (2006) constata que o gênero “relato reflexivo” encapsula duas funções importantes de gêneros autobiográficos: dar voz ao professor e, através da escrita, criar espaços de reflexão sobre teorias e práticas de seu campo de trabalho.

A expressão “não ficcional”, registrada por Costa (2009) acima, exige um apontamento sobre outro aspecto importante. Bakhtin defende que, nas autobiografias, há a criação de um personagem, nas quais “o autor não é artista puro, assim como a personagem não é sujeito ético puro.” (BAKHTIN, 2003a, p. 150). De acordo com Faraco (2009, p. 95):

Para ele [Bakhtin], a autobiografia não é (e não pode ser) um mero discurso direto do escritor sobre si mesmo, pronunciado do interior do evento da vida vivida. Ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido.

Para isso (posicionar-se axiologicamente frente à própria vida), o escritor precisa dar a ela certo acabamento, o que ele só alcança se distanciar-se dela, se olhá-la de fora, se tornar-se um outro em relação a si mesmo. Em outros termos, ele precisa se auto-objetificar, isto é, precisa olhar-se com certo excedente de visão e conhecimento.

Logo, o texto criado em primeira pessoa será sempre, em certa medida, o ato de um autor-criador, “distinto” de um autor-pessoa, embora a distância entre os dois possa ser mais restrita, pois, na autobiografia, “o autor está mais próximo do herói desta” (BAKHTIN, 2003a, p. 139).

Relatos (reflexivos), autobiografias, memoriais, diários são gêneros que se inserem nas práticas de letramento acadêmico, como dissemos, a partir dos anos 1990, especialmente, acompanhando o movimento de profissionalização docente, afastando-se da ideia de atribuir ao professor o papel de um técnico (item evidenciado na próxima seção deste texto). A inserção desses gêneros não se deu sem disputa, visto que a universidade construiu uma tradição calcada na exigência de gêneros “impessoais” e objetivos, escritos em terceira pessoa, como, a monografia, o artigo científico, a resenha e o resumo. Atualmente, há a coexistência de diversos gêneros, também autobiográficos, na esfera acadêmica, embora essas escritas estejam, muitas vezes, relegadas às disciplinas pedagógicas da Faculdade de Educação das instituições de ensino superior ou aos estágios curriculares obrigatórios. Essa coexistência evidencia “diálogos”/ movimentos que aproximam e distanciam os novos e os velhos gêneros.

Não se pode deixar de registrar também a utilização reificadora dessas escritas, que as transformam em “a” solução para o processo formativo profissional docente. Dizer que o futuro professor estará melhor qualificado pelo simples fato de ter escrito sobre suas experiências na universidade é operar um reducionismo preocupante tanto do que seja formar um professor, quanto do que seja escrever na universidade.

Diante dessas colocações, defendemos que o relato reflexivo (ou as autobiografias, diários...) integre um sistema de gêneros, definido por Bazerman (2005), como compreendendo “[...] os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos.” (p. 32). Para esse autor, um sistema de gêneros captura as regularidades de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. O professor de uma determinada disciplina produz exercícios escritos, anotações para aulas, planos de aula, questões de exames, avisos por e-mail para a turma, respostas a questionamentos, comentários e notas, boletins. Os alunos, por sua vez, produzem anotações sobre as aulas, questionamentos, comentários, solicitações por e-mail, rascunhos e versões finais de trabalhos, respostas de exames, solicitação de revisão de notas. Conforme o pesquisador, “[...] esses dois conjuntos de gêneros estão intimamente ligados e circulam em sequências e padrões temporais previsíveis.” (p. 33). Ressalta o autor que a esfera educacional está marcada pela presença de gêneros escritos, que se tornam especialmente

importantes no “*sistema de atividades da sala de aula.*” (BAZERMAN, 2005, p. 33, grifos do autor).

3 A formação de professores

A literatura relacionada à formação profissional docente caracteriza as décadas de 60 e 70 como o momento significativo da “instrumentalização técnica”. Nessa perspectiva,

[...] o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 16).

Geraldi (2004), ao caracterizar a identidade profissional do professor em relação ao conhecimento, também identifica, com o desenvolvimento das tecnologias, a partir da segunda revolução industrial e no início do século XX, uma identidade profissional própria: “o professor não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula.” (GERALDI, 2004, p. 13). A mediação não mais é realizada pelo docente que transmite os conteúdos, mas pelo material didático posto à disposição do aluno, cabendo a ele “o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. Quem instrui é o material didático.” (p. 13).

Podemos melhor compreender essas ideias, se as lançarmos em uma perspectiva histórica anterior, já que, para esse autor, inicialmente, ensinar era tarefa do produtor de conhecimento, ou seja, “ensinava-se filosofia porque se era filósofo” (2004, p. 10).

No período do Mercantilismo, vai-se construir uma identidade para o professor que perdurará por um longo período da história (do séc. XVII até início do século XX). Trata-se da passagem de um sujeito que produzia conhecimento para um sujeito “que sabe o saber produzido por outros”. Para Geraldi (2004), é nesse momento que se instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, “porque como o professor não está produzindo saber que ensina, ele está sempre atrás do saber que está sendo produzido por outros.” (p. 12). Dessa forma, a profissão está marcada pela divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos.

Como mencionamos, em 1960, 1970, a formação de professores, no contexto da ditadura militar, privilegiou a “[...] organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem: objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação etc.” (CANDAU, 1982, p. 20). Nóvoa (1998) nos alerta para outro componente constitutivo desse pensamento: a proletarização do professorado, relacionado à intensificação de atividades, que acaba por obrigar o docente a realizar o mínimo para cumprir tarefas.

Na década de 1980, no Brasil, ideias de Paulo Freire, impulsionadas pelo desejo coletivo dos setores progressivos de instituir um processo de abertura política e democratização do país, passam a ter enorme influência na denúncia de a formação docente ter sido tratada de forma neutra e desvinculada de aspectos político-sociais (DINIZ-PEREIRA, 2000). O compromisso social do professor e a natureza política da prática pedagógica ganham destaque, concomitantemente à reafirmação da crise da educação brasileira, motivada também pela formação “deficiente”. Nesse período, acentua-se ainda mais o processo de proletarização do magistério.

Diniz-Pereira (2011) afirma que o movimento pela profissionalização do trabalho docente inicia-se nos Estados Unidos e Canadá, espalhando-se nos países de cultura anglo-saxônica, na Europa francófona e também nos países latino-americanos. Os princípios desse movimento são os seguintes:

Conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 111).

Algumas vertentes de pesquisa se interessam por analisar o “repertório de conhecimentos”, ou os saberes docentes, destacando-se os estudos de Tardif (2002). Segundo esse autor, os saberes que servem de base para o ensino são caracterizados pelo “sincretismo”, resultado de um vasto leque de saberes, não um repertório de conhecimentos prévios que são aplicados na ação. Nessa dimensão, Tardif (2002) afirma que “se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica.” (p. 65). O autor defende, ainda, que as experiências anteriores à formação profissional em graduação são relevantes para o professor, porque, antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aulas como alunos, e essa imersão é “[...] necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor.” (p. 20).

Ademais, é nessa época, com incremento de produção na década de 1990, que as pesquisas com documentos pessoais, que dão voz ao professor, a exemplo de memoriais, relatos, diários, biografias, conforme abordamos anteriormente, ganha espaço nas instituições de ensino superior.

Essa e outras ideias continuam instigando formadores de (futuros) professores a construir alternativas para o processo formativo profissional. Algumas propostas mais diretas têm sido discutidas por Nóvoa (2009, 2013), por exemplo, que defende a formação de professores “a partir de dentro”. O autor serve-se do caso de médicos que, em torno da análise do estado de pacientes, refletem coletivamente sobre os problemas, as dificuldades e as providências necessárias para chegar a um bom resultado. Médicos mais experientes e menos experientes buscam soluções para os problemas de seus pacientes. Para o autor, este é um caminho produtivo para a formação profissional do professor, que deve orientar-se pelos seguintes princípios:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise coletiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança. (NÓVOA, 2009, p. 19).

O ponto de partida dessa proposta parece ser o interior da sala de aula, onde estão os casos de “insucesso escolar” e de onde se devem “extrair” as práticas pedagógicas que precisam ser analisadas coletivamente por professores iniciantes e veteranos na profissão. Assim, ganha papel de destaque, no processo de profissionalização docente, a prática pedagógica. Como diz Gatti (2013, p. 95) “[...] tanto em documentos oficiais como em documentos acadêmicos ou de associações diversas da área educacional, propõe-se que a formação para a profissão de professor deve ter como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais.”

Como dissemos, as formas de efetivação dessa relação entre teoria e práticas são questões de debate contemporâneo por diversos profissionais e pesquisadores, todos imbuídos da certeza de que “para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação.” (NÓVOA, 2013, p. 206).

4 A experiência com relatos reflexivos

Esta pesquisa é de natureza essencialmente qualitativa, por isso, distancia-se da perspectiva de objetividade, neutralidade e cientificidade das abordagens quantitativas advindas da escola positivista. Lüdke e André (1986) apontam o interesse que vários pesquisadores demonstram pelas abordagens qualitativas, devido ao seu potencial para estudar questões relativas à escola, à sala de aula.

A produção dos relatos reflexivos, objeto deste trabalho, foi realizada no primeiro semestre de 2016, com uma turma de 25 alunos regularmente matriculados em Práticas de Escrita e Escola, disciplina optativa aos alunos do curso de Letras da Universidade Federal e Minas Gerais. A autora deste trabalho foi a professora da turma. A disciplina foi oferecida a estudantes de qualquer semestre letivo, fator muito positivo, por reunir, em uma mesma sala, alunos do início, meio e final do curso. Foi criada para suprir uma lacuna na formação “inicial”, considerando que não há, na Graduação em Letras, um momento para discutir mais especificamente as proposições orientadoras de escrita oferecidas aos alunos da educação básica; formas de correção e de avaliação dos textos; elementos da redação do ENEM; escritas em ambientes digitais. Todos esses tópicos são abordados na sua relação com a escola de Ensino Fundamental II e Médio.

Dois instrumentos foram utilizados para a geração dos dados: (1) um questionário inicial, preenchido pelo estudante na primeira aula, visando conhecer um pouco de sua rotina, a profissão que exerce, o semestre que está cursando, entre outros aspectos e (2) um relato reflexivo, produzido individualmente no final do semestre letivo.

Vinte e cinco textos foram recolhidos e analisados. A leitura atenta deste material nos permitiu observar os temas salientes no conjunto dos textos. Como a disciplina propunha-se a analisar a produção escrita em sala de aula, observamos que os alunos destacaram três aspectos principais: as poucas oportunidades de escrita na escola, algumas experiências significativas e o futuro profissional como professor de Língua Portuguesa e, portanto, de produção de textos.

A análise nos fez observar também que um dos relatos reflexivos abarcava o conjunto de temas salientes, fato que nos impulsionou a selecioná-lo para este artigo. Dessa forma, o relato reflexivo produzido pela estudante Clara¹ será nosso exemplar de análise. Segundo dados do questionário inicial, Clara tinha 26 anos no início do primeiro semestre letivo de 2016, seu curso era Português/Francês, cursava 6 disciplinas e atuava como monitora de redação em uma escola particular de Belo Horizonte.

¹ Nome fictício.

4.1 A proposição orientadora da produção escrita

A consigna que originou os textos foi a seguinte:

Quadro 1: Consigna de produção dos textos

Relembre seus tempos de escola básica (Ensino Fundamental e Médio), especialmente as aulas de escrita (redação / produção de textos), e organize um relato de experiências significativas. Esse relato não tem um “tamanho” pré-determinado, porque você deve se preocupar em contar fatos relacionados à escrita que considerar importantes. Serei, como professora da turma, a sua interlocutora, por ter o desejo de querer conhecer sua história, seu percurso de escrita em ambiente escolar. Ao produzir o relato, você pode fazer menção aos textos estudados durante o semestre letivo na nossa disciplina, sempre que julgar interessante ou importante. Ao final dele, abra uma seção intitulada “Referências”, com a relação dos textos utilizados.

Fonte: Elaborado pela autora

Embora a proposta possa ser considerada “escolar”, no sentido de não haver divulgação para a produção, assumimos o papel de leitor interessado, inclusive porque o relato pode se constituir uma forma de avaliação da própria disciplina, indicando caminhos para a reformulação do que foi lido/discutido. Além disso, permite ao professor conhecer ainda mais seus alunos e descobrir experiências significativas que viveram. Ao relatarem, “retratam” a vida escolar de uma determinada época, já que foram participantes da cultura escolar de um período histórico.

O que será dito nos relatos será definido pelo autor diante das condições de produção do texto. Isso significa não perder de vista que a escrita foi realizada em contexto universitário, tendo como interlocutor um professor de ensino superior. Como diz Bakhtin/Volochinov (1986, p. 112),

[...] a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). (grifos do autor).

A imagem criada de seu professor pelo universitário permite-lhe “precisar” seu discurso, de forma a torná-lo não somente coeso, coerente, mas também a construí-lo com uma “aproximação sedutora”, visando enredar o leitor à adesão ao que está sendo dito. É no jogo de imagens que o texto é produzido e recebido/(re)construído pelo interlocutor. Nas palavras de Leal (2005, p. 61),

[...] o que é dito pelos aprendizes encontra-se sustentado no que imaginam que os professores pensam deles, no que acreditam que os professores pensam sobre o assunto, no que imaginam que a escola deseja que eles digam e deles espera obter, nos efeitos que buscam alcançar escrevendo de determinada forma, dentre outros fatores.

4.2 O relato reflexivo e as experiências de escrita

Como dissemos, a análise qualitativa dos textos nos permitiu perceber três temas em destaque: a supremacia do ensino gramatical que promoveu a inexistência da produção de textos na escola como objeto de ensino, algumas poucas experiências significativas relacionadas a esse eixo de ensino e, mais ao final dos textos, as perspectivas de uma futura docência nessa área.

4.2.1 A ausência do ensino de produção de textos

A produção de textos era quase inexistente na escola, e o relato de Clara destaca essa questão:

Infelizmente, durante todo o meu ensino fundamental e médio, pouquíssimas foram as vezes em que pude colocar em prática o ato de escrever. Sempre estudei em escolas públicas, já fracas em diversas disciplinas, e a matéria de Redação, claro, nunca fez parte de nossa grade escolar. As professoras (digo “as”, pois nunca tive um educador homem nessa área, e todas com mais de quarenta, cinquenta anos, o que acredito colaborar para impedir a produção de aulas mais dinâmicas e que valorizem a escrita) de Língua Portuguesa, as únicas que talvez

poderiam iniciar/mediar/tentar desenvolver a escrita de nós alunos, não dispensavam tempo de suas aulas para ensinar qualquer tipo de gênero textual. A matéria se resumia em um estudo mínimo de literatura – a qual era repetitiva todos os anos – e em conteúdos diários bombardeados por regras gramaticais de norma culta. (p. 1).

Clara refere-se ao período de 1995 a 2012, aproximadamente, se considerarmos que analisa a realidade de “todo o [...] ensino fundamental e médio”, ao longo dos quais reconhece a existência de estudos de Literatura “repetitiva todos os anos” e de gramática – “conteúdos diários bombardeados por regras gramaticais de norma culta”.

Soares (2004) atribui à tradição a primazia dada em grande parte das aulas de português ao ensino de gramática, que “vem dos tempos do sistema jesuítico e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX.” (p. 168). Prevalece, nesse sentido, segundo a autora, a concepção de língua como sistema.

A presença da Literatura, conforme relato de Clara, advém da própria história da constituição da disciplina “Português”, a junção de retórica, poética e gramática, presentes no ensino até o fim do Império (SOARES, 2004). À medida que a retórica foi perdendo espaço, a poética ocupou-se de estudos estilísticos, dividindo espaço com a gramática.

A avaliação negativa de tal ensino fica registrada na escolha lexical que a aluna realiza: “bombardeados” pertence ao campo semântico de “guerra”, substantivo que não exige maiores explicações quanto ao uso como aspecto negativo das sociedades humanas. A avaliação negativa também se mostra, na superfície textual, através do uso de alguns advérbios: “infelizmente” e “lamentavelmente”.

A frase “[...] e a matéria de Redação, claro, nunca fez parte de nossa grade escolar” nos chama a atenção não só por confirmar a ausência de produção escrita na escola, mas também pela certeza que envolve a autora de que essa situação não poderia ser diferente e, portanto, pode ser confirmada por inúmeros leitores que também se formaram em uma escola assim formatada. Através da palavra “claro”, um modalizador de discurso, a autora, totalmente engajada ao que enuncia, manifesta um saber que apresenta como incontestável e “obriga” o interlocutor a aderir ao seu discurso, aceitando-o como verdadeiro (KOCH, 1996).

Clara revela também uma possível justificativa à não oferta de atividades mais dinâmicas e que valorizem a escrita: as aulas eram ministradas por professoras (mulheres) com mais idade (quarenta ou cinquenta anos). O leitor pode construir a hipótese de que elas estariam desatualizadas, por terem se formado há mais tempo, ou o leitor pode julgar que a aluna considera os professores homens mais atualizados e dinâmicos. O fato é que essa crítica só pode ser construída agora, no presente. Ao vivenciar a experiência no passado, não havia

a possibilidade de um afastamento da situação que permitisse uma análise nem do conteúdo gramatical excessivo nem das aulas ministradas por mulheres desatualizadas.

4.2.2 Algumas poucas experiências de escrita

Após registrar a ausência de um trabalho com a escrita na escola, Clara debruça-se sobre algumas poucas experiências, como, a produção de um jornal escolar e a participação em um concurso de redações.

4.2.2.1 A produção de um jornal escolar

Vejamos o que diz Clara sobre isso:

Lembro-me de uma vez, acredito que eu estava no oitavo ano ou algo próximo, de a escola resolver produzir um jornal sobre si mesma: suas informações, seus eventos, suas conquistas e, em uma parte dele, recordo que havia poemas escritos por alunos. [...]. Não me lembro como esses poemas eram selecionados, mas acredito que era uma tentativa da escola de divulgar o material de seus alunos e fazer com que produzíssemos escrita. Infelizmente, o jornal não durou mais que 4 meses... O fato comprova o desinteresse das pessoas em produzir informação e envolver a comunidade acadêmica em um evento tão interessante e produtivo como o que foi criado. Algo inovador é sempre bem recebido pelos alunos, cabe à escola incentivar e não deixar que projetos como esse caiam no esquecimento. (p. 3).

A autora registra sua insegurança em relação à data de um fato significativo, mas totalmente ocasional. Sua argumentação de que a produção de um jornal pode ser muito significativa para os alunos, inclusive porque os textos efetivamente circulam, contêm informações à comunidade, não são meras “redações” (GERALDI, 1984, 1997), encerra-se com a certeza de que a escola precisa investir em projetos de escrita, até para que não “caiam no esquecimento”, reforçando a dificuldade que ela enfrentou para lembrar-se da data de ocorrência do evento.

A lembrança de que havia uma seção destinada a poemas no jornal escolar provavelmente tenha feito a autora registrar que não escrevia na escola, mas mantinha “secretamente” a produção de poemas, longe dos bancos escolares:

Recordo-me de que, ao fundo do quintal de minha antiga casa havia um pé de ameixa, e eu sempre me assentava ao seu pé para escrever poemas. Eu escrevia diariamente, escrevia muito... A natureza era meu tema principal: o céu, o sol, as nuvens, as flores, os animais; era sobre isso os versos que compunha, preferencialmente, antes do entardecer. (p. 3).

Vários de nós, especialmente entre a infância e a adolescência, temos nossos “cadernos”, nossos “diários”, papéis que aceitam nossas dúvidas, nossas tristezas e alegrias. A escola, normalmente, silencia diante da existência dessas escritas.

4.2.2.2 A produção de poemas

Clara relata uma única experiência escolar envolvendo a escrita de poemas:

Uma vez, e disso eu me lembro bem, eu estava na quarta série – ufa, isso já faz 18 anos! Voltando... Lembro-me de que minha professora, que agora esqueci completamente o nome, pediu para que eu fizesse um poema – em 10 minutos – para um jovem palestrante que havia abandonado o vício pelas drogas. E, então, eu fiz! Ela adorou, e o palestrante também... O poema, claro, tinha os mesmos quatro versos com as rimas que hoje eu sei que são denominadas alternadas ou cruzadas: ABAB. O último verso eu ainda me lembro, pois era a frase de um adesivo colado na cama de uma prima, que eu havia lido, gostado e memorizado: “Jovem, a vida é milagre que só acontece uma vez”. Coincidentemente, a frase era compatível à situação do rapaz palestrante... (p. 3-4).

Graças à escrita ao pé de uma ameixeira, a aluna Clara pôde atender à solicitação da professora de quarta série para que escrevesse um poema a um visitante. Seu relato apresenta uma interessante articulação de vozes, especialmente a acadêmica e uma segunda cuja

identificação de “origem” é impossível, mas se revela em um adesivo colado na cama de uma prima.

A voz acadêmica está na menção a rimas cruzadas, conteúdo estudado pela estudante em seu curso de Letras, que aparece através do segmento “hoje eu sei”. Já “o último verso” do poema comprova a “mescla” que compõe os vários gêneros que produzimos. Nossas referências são o resultado de muitas experiências que vivenciamos ao longo da vida, e a produção textual carrega essas outras vozes que nos constituem e constituem nossos dizeres. Como diz Bakhtin (2003, p. 297), “os enunciados dos outros podem ser recontados com um grau variado de reassimilação”. Nesse caso específico, a autora confirma o enunciado alheio, mantendo as “aspas”, reconhecendo “[...] os ecos da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003b, p. 299), embora a menina escritora, de mais ou menos 10 anos, sequer conhecesse os recursos linguísticos que poderiam preservar essa entrada do texto do outro no seu próprio texto.

Vale destacar que o movimento de “voltar ao passado” para ressignificá-lo diante dos conhecimentos presentes é bastante importante no processo de formação profissional. Estamos nos referindo à passagem na qual a autora analisa a própria produção à luz dos conceitos acadêmicos, ao identificar a presença das rimas cruzadas, conhecimento que a autora assimilou como consensual e plenamente aceitável a qualquer estudante de Letras.

4.2.2.3 Um concurso de redações

As escritas escolares ganham pouco destaque no relato reflexivo da autora por terem sido preteridas ao longo da educação básica, segundo a discente. A escrita de um poema foi significativa, como vimos, e a participação em um concurso de redação também ganha destaque nas palavras de Clara. Lembremo-nos que a produção de um jornal escolar não foi meta de seus professores, ela apenas lamenta a perda da oportunidade de contribuir para a elaboração desse veículo. Vejamos agora como Clara relata o prêmio recebido pela participação em um concurso de redações.

Outro fato interessante relacionado à escrita, e esse foi muito importante/especial/chique/legal, foi um concurso que venci na quinta série! Esse concurso era estadual, e os alunos da rede pública deveriam produzir um “texto” (denominação, hoje, que eu acho absurda, já que é muito ampla e pouco explicativa) a partir do tema “Água”. O texto foi produzido em sala, em apenas um dia, não houve revisão, reescrita (tal como temos visto a relevância em suas aulas, professora!) e foi entregue

ao concurso. Esse processo é bem ilustrado pelas palavras de Cavalcanti, em seu livro “Professor, Leitura e Escrita”, a qual afirma que “as práticas escolares de escrita dedicam pouca ou nenhuma atenção à reescrita de textos [...]” (p. 4).

Inicialmente, a forma como Clara se refere ao fato mencionado é bastante significativo: “importante/especial/chique/legal”. Não há como saber a intenção da autora ao registrar dessa forma seu entusiasmo pelo ocorrido, mas pode sugerir ao leitor a dificuldade de escolha de um termo que abrangesse o que pretendia dizer e/ou a ênfase atribuída ao fato que se confirma em cada nova palavra escolhida para compor a introdução dessa lembrança. “Chique” e “legal”, típicas de linguagem informal, convivem harmoniosamente com “importante” e “especial”, compondo o cenário da situação.

Outro aspecto que merece destaque nesse extrato são as reflexões registradas pela autora, demarcadas claramente pela utilização de parênteses. Para criticar uma proposição orientadora de escrita muito genérica, elaborada por uma antiga professora, Clara afirma tratar-se de “denominação, hoje, que eu acho absurda, já que é muito ampla e pouco explicativa”. Na sequência, refere-se ao processo de escrita como constituído pelas etapas de planejar, escrever e reescrever, nos termos de Antunes (2003), enfatizando a reescrita, “tal como temos visto a relevância em suas aulas, professora!”. A identificação do interlocutor mostra a preocupação da autora em ressaltar que “aprendeu direitinho” as lições das aulas da disciplina, considerando que a reescrita foi realmente enfatizada durante o trabalho do semestre. Nesse sentido, a estudante diz o que todo professor gostaria de ouvir, que, por sua vez, avalia estar diante de uma boa aluna, aquela que aprende as lições ensinadas. Para confirmar o descaso com que a reescrita é tratada na escola, a autora destaca, em citação direta, a voz de uma estudiosa cujo texto foi discutido em sala.

Em síntese, há três movimentos discursivos principais nesse excerto: o relato em si, as reflexões sobre o que está sendo relatado, delimitadas pelos parênteses e, por último, a presença da voz de um autor especialista no assunto, citado diretamente no texto.

Concluindo o relato das poucas experiências de escrita, a autora se propõe a avaliar seu processo de produção de textos durante a escola básica:

Nas poucas situações citadas, acredito que, como dizia Geraldí (1997), eu era “o sujeito” de meu próprio texto, eu era viva, ativa, não paciente, dava o tom àquilo que dizia, assumia meu discurso, tinha responsabilidade sobre minhas escolhas, era juíza de mim mesma, aplicava sobre o papel a marca de minha autoria, sabia o que dizer, havia

razões para isso, não me faltavam estratégias de composição e, sobretudo, eu possuía um alguém para quem escrever...

A autora parafraseia Geraldi, pesquisador cujos textos foram discutidos durante o semestre letivo, para refletir sobre sua própria situação de produtora de textos no Ensino Fundamental e Médio. Vemos como Clara percebe seus poucos textos elaborados na infância e adolescência como resultado de um “trabalho discursivo” (GERALDI, 1997, p. 150). As escolhas lexicais realizadas por ela revelam o ideário de Geraldi, entrelaçadas a sua própria voz, de tal forma que não é a terceira pessoa, o “ele” que se revela no que diz, mas o “eu” que, de acordo com Benveniste (1966), quando explicitamente referido, não pode deixar de falar de si.

4.2.3 Ser professor de produção de textos

No final do seu relato reflexivo, Clara dedica algumas linhas ao que espera do seu futuro profissional, atuando como professora:

[...] posso tentar fazer diferente delas [professoras do tempo escolar] e traçar novos caminhos para os estudantes que formarei. [...] Eu quero ser vista – desejo e espero veementemente ser – tal como nos diz Gonçalves, em seu texto “As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros”, como uma professora realmente engajada com suas atividades docentes, fazendo das aulas diárias grandes descobertas e momentos de verdadeiro conhecimento e aprimoramento de saberes e “[...] esse empenho muda a atitude do educando. Ele nos vê como educador comprometido e não apenas como um mero ‘dador’, ‘expositor’ de aulas, prática frequente em escolas de Ensino Médio particulares.”

Que a minha antiga realidade possa, verdadeiramente, não mais se repetir no cenário escolar brasileiro! Torçamos para que aconteça, façamos nossa parte e esperemos colher doces frutos de tudo isso... (p. 5).

Utilizando outro autor também estudado na disciplina, o que lhe alça o lugar de boa aluna, mais uma vez, leitora de todos os textos recomendados pela professora, Clara pretende afastar-se das práticas dos antigos docentes - “Que a minha antiga realidade possa,

verdadeiramente, não mais se repetir no cenário escolar brasileiro!” - e julga-se capaz de “traçar novos caminhos para os estudantes” que formará. A utilização de “verdadeiramente” e “veementemente”, em “desejo e espero veementemente ser”, refletem o compromisso que parece ter assumido consigo mesma de ser uma professora diferente das do seu tempo de aluna.

Considerações finais

O relato reflexivo parece aliar várias facetas importantes do processo formativo profissional docente: (1) a construção de uma memória das experiências do passado escolar do autor; (2) a organização dessas experiências em um texto escrito coeso e coerente, articulando duas vozes principais: a do autor do texto e a dos pesquisadores que tratam do tema em relevo; (3) a reflexão de pontos significativos do passado antevendo um futuro. Por essas características, é possível afirmar que esse gênero parece ser uma ferramenta importante no processo de formação profissional do professor. De forma mais ampla, podemos afirmar que a produção escrita envolvendo memórias de experiências do tempo escolar pode se constituir uma estratégia formativa, se integrada aos gêneros que já se produzem tradicionalmente na universidade.

Nóvoa (2009, 2013) assevera a necessidade de que novos “modelos” de formação profissional sejam construídos. Concordando com sua ideia de que a reflexão sobre a prática pedagógica deva ser o centro aglutinador desse novo “modelo”, parece necessário que pequenas ações sejam pensadas de forma articulada. Uma delas poderia ser a inserção de gêneros “autobiográficos” ao longo da formação, não somente nas disciplinas de estágio curricular, visando atacar a problemática trazida por Tardif (2002) de que a formação em graduação não é “inicial” para um professor. Anos de imersão na cultura escolar fazem dele um profissional diferente dos outros. Escrever (ou falar) sobre experiências é importante para ressignificá-las no momento da produção (oral ou escrita), também com o apoio do conjunto de autores que realizaram pesquisas sobre a questão. O corpo teórico acumulado ao longo do tempo precisa auxiliar a refletir sobre o elemento em análise, do contrário, as críticas e sugestões seriam oferecidas ao aluno de ensino superior – também a ele - como “verdades”. O ensino superior não pode prescindir de teorias.

Repensar a formação de professores é, em última instância, garantir que alunos da educação básica aprendam a ler e a escrever, suplantando um ensino gramatical descontextualizado, que reifica a “língua de ninguém”, um conjunto metalinguístico de termos. O desejo de construir outras práticas no ensino superior refere-se à necessidade de que os relatos reflexivos de estudantes revelem a facilidade de lembrar-se de experiências

significativas envolvendo a produção escrita no seu tempo de educação básica, não o esforço por “buscar” na memória algo significativo para relatar. Clara bem resume o que tentamos defender: “que a minha antiga realidade, possa verdadeiramente, não mais se repetir no cenário escolar brasileiro!”

Referências

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 3-192.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 261-306.

_____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 337-357.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19- 46.

BENVENISTE, É. *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris: Gallimard, 1966.

BUENO, B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, FEUSP, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em aberto*, Brasília, ano 1, n. 8, p. 19-23, ago. 1982.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A prática pedagógica como componente curricular na formação docente. In: HARMUCH, Rosana Apolonia; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org.). *Estudos da linguagem e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 99-115.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 95-106.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Paraná: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

_____. *A aula como acontecimento*. Portugal, Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

NÓVOA, António. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 1, n. 2, p. 7-20, 1988.

_____. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39. (Seminários e debates).

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

SIGNORINI, Inês. O gênero *relato reflexivo* produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: _____ (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. 5. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Portugal: Porto Editora, 1994.

ADRIANE TERESINHA SARTORI

Doutora em Linguística Aplicada. Docente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/1534306895274601>. E-mail: adriane.sartori@gmail.com.