



FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES E UMA PROPOSTA À LUZ DO LETRAMENTO

Continued development for teachers of
Portuguese language: reflections and a
proposal in the Literacy perspective

Augusto José Savedra Lima
Nilton Paulo Ponciano
Marta de Faria e Cunha Monteiro



FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES E UMA PROPOSTA À LUZ DO LETRAMENTO

Continued development
for teachers of Portuguese
language: reflections and
a proposal in the Literacy
perspective

**Augusto José Savedra Lima
Nilton Paulo Ponciano
Marta de Faria e Cunha Monteiro**

[formação continuada de professores]

Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: reflexões e uma proposta à luz do letramento

|PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Autor

Augusto José Savedra Lima

Currículo Lattes

<http://lattes.cnpq.br/1518265839960630>

Coautoria e orientação

Nilton Paulo Ponciano

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/3867399119278744>

Marta de Faria e Cunha Monteiro

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/4672487830828193>

Diagramação e finalização

Michelle Costa de Lima

Revisão

Augusto José Savedra Lima

Imagens

br.freepik.com

Ficha catalográfica

L732f Lima, Augusto José Savedra.
Formação continuada para professores de língua portuguesa: reflexões e uma proposta à luz do letramento. / Augusto José Savedra Lima, Nilton Paulo Ponciano, Marta de Faria e Cunha Monteiro. – 2019.
144 p. : il.

Produto Educacional da Dissertação - Formação continuada de professores de língua portuguesa à luz do letramento: reflexões e proposta. (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.
ISBN 978-8568504-22-2

1. Ensino tecnológico. 2. Formação continuada. 3. Memorial de formação. 4. Letramento. I. Ponciano, Nilton Paulo. II. Monteiro, Marta de Faria e Cunha Monteiro. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 371.33

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA: REFLEXÕES E UMA
PROPOSTA À LUZ DO LETRAMENTO**

Continued development for teachers
of Portuguese language: reflections
and a proposal in the Literacy
perspective

Augusto José Savedra Lima

Nilton Paulo Ponciano

Marta de Faria e Cunha Monteiro

Origem

Trabalho de dissertação intitulado “Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento: reflexões e proposta” desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas.

Nível de Ensino a que se destina o produto:

Ensino Superior - Formação continuada de professores.

Área de Conhecimento

Ensino.

Público-alvo

Professores em formação continuada.

Categoria deste produto

Formação continuada de professores.

Finalidade

Colaborar com a formação continuada de professores de Língua Portuguesa.

Organização do Produto

Proposta para formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento.

Registro do Produto

Biblioteca Paulo Sarmento do IFAM-Campus Manaus Centro, 2019.
Biblioteca Nacional

Disponibilidade

Irrestrita, mantendo-se o respeito a autora do produto, não sendo permitido o uso comercial por terceiros.

Divulgação

Por meio digital e impresso.

Instituição Financiadora:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

URL

Produto acessível em <http://mpet.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>
Página do autor: <https://sites.google.com/site/savedraaugustojl/home>

Idioma

Português

Cidade

Manaus

País

Brasil.

Ano

2019.

:: RESUMO

Neste produto educacional, curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, resultado da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET – IFAM), enfatizamos a produção do gênero memorial de formação como uma possibilidade formativa, a partir de reflexões e práticas à luz do letramento. Trata-se de uma proposta-protótipo desenvolvida por meio de seis oficinas e com o objetivo de instigar os docentes a passarem por um processo de reflexão e crítica sobre suas práticas e concepções referentes ao seu fazer pedagógico, num espaço de construção e reconstrução de seus memoriais e de si mesmos. O material que apresentamos é constituído por quatro unidades que dialogam entre si. A primeira, *Vivenciando a formação*, direciona-se para as oficinas e suas particularidades; a segunda, *Uma visita à literatura*, constitui-se de textos sobre a formação de professores na contemporaneidade brasileira, letramento, gênero textual/discursivo e o memorial como espaço de formação continuada; a terceira, *Um pouco de um tanto vivenciado*, apresenta relatos de quem vivenciou esse processo formativo, no momento em que se implementou essa proposta-protótipo com a finalidade de aperfeiçoá-la; e a quarta, *Textos-base para vivenciar a ação*, configura-se como referenciais para construção e reconstrução do memorial de formação. Entendemos que pensar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa pelo viés da produção de memoriais à luz do letramento possa auxiliar na formação de docentes no contexto brasileiro. Acreditamos que essa proposta-protótipo possa ser utilizada em outros contextos de formação que não o da proposta inicial, se considerado o processo de construção dela, que se encontra registrado na dissertação de mestrado de título *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento: reflexões e proposta*.

Palavras-chave: Formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Letramento. Memorial de formação.

ABSTRACT ::

In this educational product, continuing development course for Portuguese language teachers, as a result of the research carried out in the Professional Masters in Technological Teaching (MPET - IFAM), we emphasize the production of the memorial development genre as a formative possibility, based on reflections and practices in the light of literacy. It is a prototype proposal developed through six workshops and with the aim of instigating the teachers to go through a process of reflection and criticism about their practices and conceptions regarding to their pedagogical work, in a space of construction and reconstruction of their memorials and of themselves. The material that we present is constituted by four units that dialogue with each other. The first, *Experiencing the development*, it's directed towards the workshops and their particularities; The second, *A Visit to literature*, it consists of texts about the formation of teachers in the Brazilian contemporaneity, literacy, textual / discursive genre and the memorial as a space of continued development; the third, *A little bit of a lived experience*, it presents reports of those who experienced this formative process, at the moment when this prototype proposal was implemented with the purpose of perfecting it; and the fourth, *Basic Texts for experiencing the action*, it is configured as reference for construction and reconstruction of the memorial development. We understand that thinking about the continuing development of Portuguese language teachers through the bias of the production of memorials in the light of literacy can help in the development of teachers in the Brazilian context. We believe that this prototype proposal can be used in other contexts of the development different the initial proposal, if considering the construction process of it, which is recorded in the master's degree dissertation *Continued development of Portuguese language teachers in the light of literacy: reflections and proposal*.

Key-words: Continued development for Portuguese language teachers. Literacy. Memorial.

:: SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
UNIDADE 1: VIVENCIANDO A FORMAÇÃO	11
Oficinas de formação continuada à luz do letramento	12
Algumas dicas	16
Estrutura do memorial de formação	17
Roteiros para as oficinas	19
Orientações para o relato das vivências no curso de formação continuada à luz do letramento	29
UNIDADE 2: UMA VISITA À LITERATURA	30
Algumas possibilidades de formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento	31
Breves reflexões sobre o letramento	35
Um pouco sobre os gêneros textuais/discursivos	38
O gênero memorial e a prática de formação continuada de professores: memorial de formação	43
UNIDADE 3: TEXTOS-BASE PARA VIVENCIAR A AÇÃO	48
O pesquisador e a construção do texto científico	
<i>Marcos Frederico Krüger Aleixo</i>	49
O qualitativo na investigação educacional: da dimensão paradigmática à narrativa acadêmica	
<i>Amarildo Menezes Gonzaga</i>	62
Utilizando material didático baseado em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa: uma experiência em um curso pré-vestibular	
<i>Marta de Faria e Cunha Monteiro</i>	73

“Muito do que parece não é”: um olhar na pesquisa de formação de formadores <i>Nilton Paulo Ponciano</i> _____	88
Um olhar sobre a formação de professores de Língua Portuguesa em gotas de mim <i>Augusto José Savedra Lima e Amarildo Menezes Gonzaga</i> _____	93
Um percurso investigativo formativo a partir da autoria <i>Edson Castelo Branco Feitosa Júnior e Amarildo Menezes Gonzaga</i> _____	105
Memórias e trajetória: um caminho sempre em construção <i>Marcos Roberto dos Santos</i> _____	119
UNIDADE 4: UM POUCO DE UM TANTO VIVENCIADO _____	123
Relatos sobre desconstruir-se e reconstruir-se a partir do memorial de formação _____	124
O gênero de formação em Investigações Educacionais: etapas _____	124
Algumas vivências _____	127
Alguns significados da disciplina para os professores em formação continuada _____	128
A avaliação no processo formativo: sobre o professor formador e a autoavaliação dos participantes _____	129
Derradeiras impressões _____	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	132
REFERÊNCIAS _____	134
APÊNDICE A - FICHA PARA AS ANOTAÇÕES DIÁRIAS DAS VIVÊNCIAS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA _____	143

:: APRESENTAÇÃO

A dinâmica das relações políticas, econômicas e sociais, historicamente, acarreta desafios constantes para a educação formal e, com isso, mudanças e incertezas para o ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, faz-se necessário a escola pensar na formação de cidadãos críticos, com a sensibilidade para compreender a si e o mundo. O que, dentre muitas ações de políticas educacionais, está diretamente ligado à formação de professores, o tema aqui abordado.

Em vista do mencionado, apresentamos nossa proposta-protótipo, um curso de formação continuada à luz do letramento, objetivando auxiliar na formação de professores atentos aos contextos em que estão inseridos e conscientes de suas ações.

Salientamos que não tivemos a pretensão de abarcar todas as áreas do conhecimento, assim, direcionamos nosso olhar para a formação de professores de Língua Portuguesa.

Destacamos a nomeação proposta-protótipo, como oriunda do entendimento que tivemos de Rojo e Moura (2012), quando os autores reuniram as propostas para o ensino de Língua Portuguesa de seus alunos em uma obra e chamaram esses trabalhos, teoricamente embasados, de protótipos, concebendo-os como estruturas flexíveis e vazadas, que permitiam modificações por parte de quem as quisesse utilizar noutros contextos que não os iniciais. Logo, ousamos unir a ideia de proposta à ideia de protótipo em um único termo.

Evidenciamos que nossa proposta-protótipo está constituída por quatro unidade, com destaque para a Unidade 1, em suas seis oficinas, nas quais ocorrerá a produção do memorial de formação, um gênero textual/discursivo que julgamos oportuno para construir e divulgar conhecimento, a partir da imersão nas vivências oriundas das concepções de ensino-aprendizagem e práticas de seus participantes.

De forma resumida, podemos dizer que a Unidade 1, *Vivenciando a formação*, é o momento “mão na massa”, com auxílio das unidades que se seguem; a Unidade 2, *Uma visita à literatura*, é um (re)encontro com textos para se refletir sobre a formação de professores na contemporaneidade brasileira, o letramento, o gênero textual/discursivo e o memorial como espaço de formação continuada; a Unidade 3, *Um pouco de um tanto vivenciado*, é uma possibilidade de apresentar resultados desse tipo de proposta de formação a partir de quem colaborou para a construção esta proposta-protótipo com a finalidade de aperfeiçoá-la; e a Unidade 4, *Textos-base para vivenciar a ação*, é o referencial básico para a construção e reconstrução do memorial de formação.

Ao levarmos em consideração esses aspectos, pretendemos incitar os professores em formação continuada a se enxergarem como partícipes da construção e comunicação de saberes, como agentes de letramento, por meio de debates, construção e reconstrução de seus textos e, como consequência, de si mesmos.

Os autores.

UNIDADE 1 ::

VIVENCIANDO A FORMAÇÃO

Nesta unidade apresentamos as oficinas de formação continuada à luz do letramento, damos algumas dicas para a realização delas, expomos a estrutura do memorial de formação a ser construído, disponibilizamos os roteiros para cada oficina e realizamos alguns questionamentos que servirão como orientação para os relatos das vivências no curso.

Destacamos que, para o primeiro dia de formação continuada, a agência promotora deverá:

- Solicitar aos participantes que tragam seus memoriais, ainda que em esboço.

- Encaminhar aos participantes, antecipadamente, o texto *O MEMORIAL NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA: (RE) CONSTRUÇÃO DO VIVIDO E DA IDENTIDADE*, de Silva (2010), a fim de que o texto seja de conhecimento dos participantes.

Oficinas de formação continuada à luz do letramento

1 O que são as oficinas de formação continuada à luz do letramento?

Compreendemos as oficinas como situações de ensino-aprendizagem para formação de professores, marcada pela troca de experiências e construção de conhecimento.

2 É relevante promover essas oficinas à luz do letramento, tendo a produção do memorial como parte do processo de formação continuada?

Acreditamos serem as oficinas à luz do letramento uma inovação na formação de professores de Língua Portuguesa, de modo que têm sua relevância por promover a reflexão e a crítica sobre a prática pedagógica desses profissionais a partir da escrita de memórias de formação, afinal, como destaca Silva (2010, p. 609):

O sujeito que se anuncia, no memorial, investe-se de uma posição identitária, narrativamente ou discursivamente construída, cuja emergência dá-se na (e pela) enunciação

escrita. Ora, nesse movimento, a experiência vivida, porque contada, porque representada, modifica-se, assim como o seu autor. Escrever a própria história configura-se como a ação de buscar conhecer a si mesmo, por meio da (e na) qual o sujeito vai (re)construindo uma trajetória, que não é linear ou mensurada objetivamente. Mas, sim, fundada numa temporalidade engendrada na memória que, plasticamente, recorta o passado numa interface com o presente. Ao (re)interpretar o passado ou ao (re)vivê-lo pelo discurso, sob a ótica do presente ou em função de projetos futuros, o sujeito que aí se mostra é afeito a desdobramentos. Tem-se um sujeito dotado de uma identidade não homogênea, única e estável, mas, sim, plástica e dinâmica, resultante da constituição de um eu que, atravessado por uma vivência histórica, revela-se, no curso da narrativa, em constante remanejamento, pois, ao refletir sobre o passado com sua presente formação pessoal, traz consigo reflexões e observações que podem assegurar-lhe um novo olhar.

Dito isso, entendemos que, durante a realização do curso, ocorrerá uma constante imersão na história subjetiva de cada participante sobre processo formativo. O que significa dizer que as oficinas se configuram como oportunidade para que os professores escrevam seus memoriais, numa tentativa de romper com a estagnação muitas vezes oriunda da falta de espaços de formação como estes que valorizam suas vivências e saberes.

Ainda como forma de salientar das oficinas à luz do letramento, orientamos a leitura da Unidade 1, *Uma visita à literatura*, e da unidade 4, *Um pouco de um tanto vivenciado*, pois são a base de construção desta proposta-protótipo.

3 Como se estruturam essas oficinas?

As oficinas se estruturam como espaços de diálogo. Nelas todos ensinam e todos aprendem com base na partilha de leituras e vivências.

Logo, as oficinas de formação continuada caracterizam-se por serem um espaço coletivo de construção de conhecimento.

4 Quais os objetivos?

Pensamos como objetivos para as oficinas:

- Realizar formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, por meio da imersão na memória de vivência e experiência dos participantes, a partir da produção do memorial de formação.

- Criar espaços democráticos para reflexões, questionamentos e exposições de opiniões, a fim de que os professores participantes possam se enxergar como integrantes da construção de conhecimento, bem como agentes de seu próprio saber.

- Produzir o gênero memorial de formação, num processo de criar-se e recriar-se como produtor e comunicador de conhecimento, a partir de sua própria história como educador.

- Priorizar as vivências nas oficinas, em diálogo contínuo com vivências de formação anteriores a elas, bem como as leituras de mundo e enciclopédica, como a base para a produção do memorial de formação.

- Avaliar o texto produzido, exercitando a atividade de reflexão sobre a reescrita de si.

5 Participantes

Professores de Língua Portuguesa.

6 Carga horária

30 horas.

7 Momentos sugeridos

A seguir apresentamos a estrutura das oficinas:

- I- Acolhida:** momento de receber calorosamente os professores em formação continuada.

II- Plenária: espaço democrático disponibilizado para construção e comunicação de saberes.

III- Discussão sobre os temas dos textos-base: momento para se partilhar as leituras realizadas dos textos-base.

**Durante a discussão dos textos-base, o professor formador não apenas se referirá às vivências dos participantes do ponto de vista formativo, mas também às práticas em sala de aula como agentes formadores de cidadãos críticos e reflexivos, tendo como base a seção UMA VISITA À LITERATURA.*

IV- Direcionamento para leituras e anotação das vivências na oficina do dia: oportunidade em que se orienta para as próximas leituras.

V- Avaliação da oficina: consideramos ser importante que se avalie cada oficina logo que ela termine, pois esta prática e o retorno dado pelos participantes auxiliarão na realização da próxima. Este será o espaço, também, para se realizar as anotações das vivências na oficina. Para tanto, sugerimos os seguintes questionamentos:

- Como foi participar desta oficina?
- O que aprendi hoje?
- Quais dúvidas persistem?
- Como dar continuidade a esta oficina, pesquisando outros materiais e aprofundando o debate realizado?
- Que autorreflexão emergiu a partir da imersão na memória acerca

do próprio processo de formação e prática vivenciada no cotidiano da sala de aula?

VI- Espaço destinado à reconstrução do memorial: depois do vivenciado e refletido na oficina, os participantes problematizarão seus memoriais e o reescreverão.

8 Conteúdo programático:

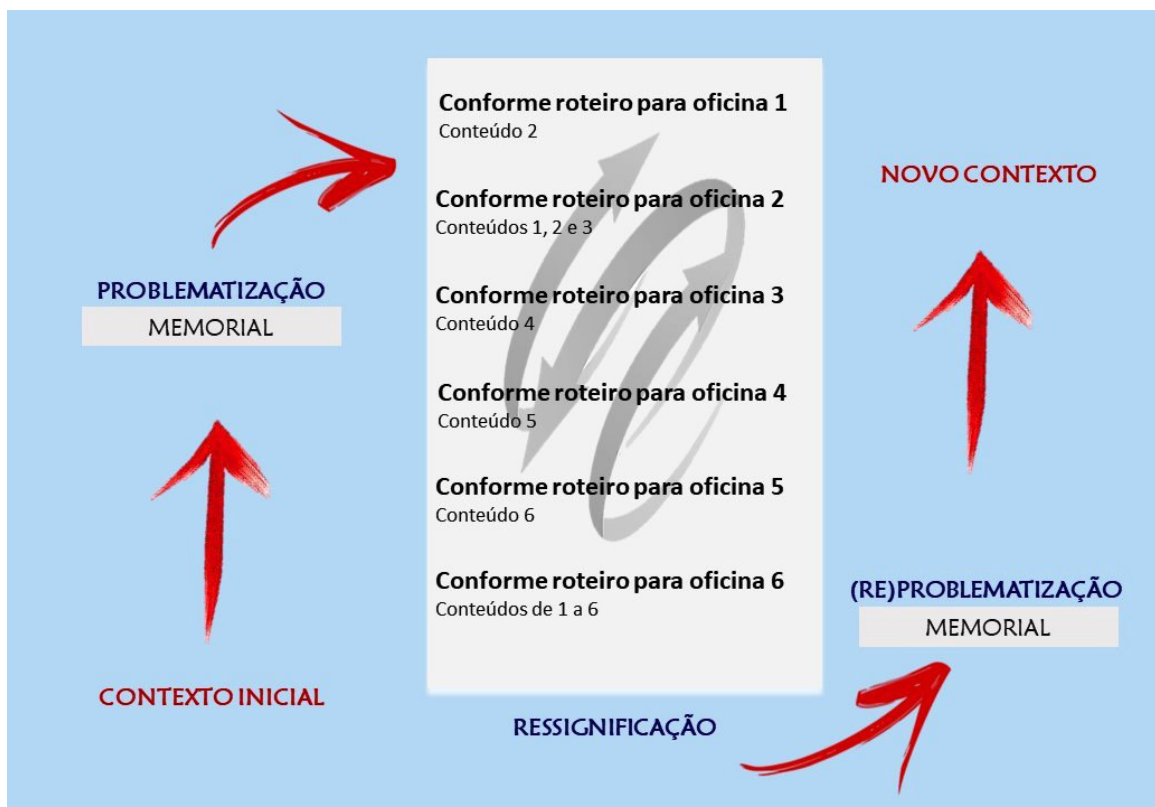
Uma vez que a formação continuada à luz do letramento tem como proposta a construção do gênero memorial de formação, seis conteúdos programáticos foram estabelecidos para se atingir os objetivos traçados. São eles:

- 1- O pesquisador e a construção de seu texto;
- 2- Os gêneros textuais/discursivos: o manifestar-se como autor;
- 3- O emissor e seu receptor: o ponto de partida para a produção textual;
- 4- O crítico, o reflexivo e o situado: os preparativos para uma comunicação eficaz;
- 5- A redação do gênero memorial: o processo de desconstrução e reconstrução do texto, e de si na condição de autor;
- 6- A revisão técnica, a revisão linguística e a participação de um terceiro elemento, o revisor.

9 Como desconstruir e reconstruir os memoriais de formação

Para melhor compreensão do processo de construção e reconstrução dos memoriais de formação dos participantes e do processo de autorreflexão, pensamos na explicitação de nosso entendimento a partir da figura que segue:

Figura 1: Esquematização de desconstrução e reconstrução do memorial de formação



Fonte: Elaborado a partir de Lima (2019) – Dissertação de Mestrado.

Em sala de aula, o contexto inicial será o memorial de formação trazidos pelos participantes para a primeira oficina, o que pode ser compreendido como a metáfora de si mesmos enquanto profissionais da educação.

- De posse desse material, os participantes iniciarão a problematização de seus textos, da primeira à última oficina, pois cada uma tem como objetivo evidenciar que a formação de professores não é acabada, ao contrário, é continuada e sujeita a ressignificações.

10 Avaliação do curso

A avaliação será materializada no próprio memorial de formação produzido pelos participantes, especificamente, na seção que tem como base o relatório das vivências no curso.

**Esta será, também, oportunidade para que os participantes possam refletir sobre*

as vivências, por meio do comparativo estabelecido entre o antes e o depois do curso de formação continuada, levando em consideração suas concepções e práticas referentes aos estágios pré e pós este momento formativo.

11 Finalização

Na última oficina:

- Os participantes apresentação breves excertos de seus memoriais, utilizando a tecnologia disponível com a qual melhor se identificar.

- Acordarão uma data para a entrega memoriais de formação.

- Pode-se fazer uma confraternização.

Atenção!

Entendemos que as oficinas não objetivam o simples repasse de conceitos ou conselhos, tão pouco ser espaço para lição de moral, mas oportunidade para criar vínculos de construção de saberes e, quem sabe, amizades. Assim, **sempre que possível, organizar um pequeno lanche.**

*Ah, não se esqueça das fotos para o registro nas redes sociais! Seria uma ótima ideia **criar uma hashtag (#).***

ALGUMAS DICAS PARA:

► Organizar o espaço físico para essas oficinas

Dado o fato de que, geralmente, as formações de professores ocorrem em espaços, como a sala de aula e auditórios, sempre que possível aconselhamos a formação de círculos ou semicírculos, o que facilitará a interação com todos os participantes.

► O professor formador

- Estar atento a cada o momento da oficina e ao roteiro sugerido;
- Buscar conhecer e respeitar as características do discurso de cada participante;
- Respeitar o pensamento sincrético;
- Compreender o fato de haver com certa frequência fuga do assunto tratado, mas aproveitar esses momentos para descontração e retomada do foco da discussão;
- Encorajar os professores em formação a interagir por meio de exposição de seus pontos de vista sobre os temas, como mediador e também participante, dando significância às falas;
- Resignificar as falas, problematizando questões e encaminhando-as;
- Respeitar e acolher a diversidade de falas ou ideias, pois elas acontecem com frequência e devem ser trabalhadas para se atingir os objetivos das oficinas;
- Respeitar o tempo planejado para cada etapa das oficinas;

► Os professores em formação

- Respeitar o pensamento dos outros professores em formação, pois, mesmo que seja diferente do seu, poderá ajudá-lo a compreender um fenômeno por outro ângulo;
- Auxiliar colegas e professore formador a retomar o assunto, sempre que necessário, de forma gentil;
- Dar aquela forcinha ao colega mais tímido, na hora de ele expor seu ponto de vista;
- Aproveitar cada momento de descontração e de aprendizagem.

Estrutura do memorial de formação

Nesta proposta-protótipo, nosso entendimento sobre a estrutura a ser seguida na construção de um memorial de formação vai ao encontro do que defendem Prado e Soligo (2007, p. 59), pois:

Sendo o memorial **de formação**, já se tem aí ao mesmo tempo uma explicação e um fator limitante: o conteúdo, em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam em essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de **um memorial** que é **de formação**.

Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que 'entram' na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os

pontos mais significativos a serem abordados. É importante explicitar a relação entre formação humana e profissional e, estando já na profissão, o que contribui para as transformações que forem acontecendo (grifo dos autores).

Diante de nossa compreensão, como estrutura para o memorial de formação continuada, **sugerimos**:

- CAPA

Composta pelas informações indispensáveis à identificação do autor e conteúdo:

- Nome da instituição promotora da formação
- Nome do autor
- Título do trabalho
- Subtítulo (opcional)
- Cidade que se localiza a instituição onde será apresentado o trabalho

- FOLHA DE ROSTO

- Nome do autor
- Título do trabalho

- Informações relativas à natureza do trabalho
- Local onde será apresentado o trabalho
- Data da apresentação do trabalho

- SUMÁRIO

- Para a orientação do leitor quanto à enumeração das divisões, seções e outras partes do trabalho, será construído, respeitando a ordem e grafia em que a matéria nele se sucede.

- RESUMO (de 150 a 500 palavras)

- Por ser, geralmente, a parte mais lida dos trabalhos desta natureza, é o primeiro contato do leitor com seu texto. Assim, sugerimos que se faça uma descrição sucinta de tudo que o trabalho contém, pois é a síntese das questões do trabalho, e deve ser de leitura rápida e dinâmica. Ao escrever um resumo, você apresenta um enfoque geral do seu trabalho completo.

- INTRODUÇÃO:

- Um breve relato da vida acadêmica no curso em questão, além de considerar o processo formativo anterior a este, refletindo sobre a sua formação, expondo os pontos fortes, comentando os pontos mais vulneráveis, o que compreendemos envolver fatos desde a educação familiar até os dias atuais.

- DESENVOLVIMENTO:

- As seções que comporão o desenvolvimento do memorial ficarão por conta da criatividade dos professores em formação continuada, porém devem trazer em seu corpo um olhar para o processo formativo de si, atento aos caminhos percorridos em seu processo de Formação Profissional até o momento, com destaque para o fato de que a última seção trará as vivências neste curso formativo.
- As vivências no curso de formação continuada deverão considerar as anotações e o relato de vivências, de forma a comporem uma seção do memorial.

- CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Espaço destinado às suas conclusões.

- REFERÊNCIAS

- Espaço destinado à apresentação de uma lista com os referenciais utilizados por você para a elaboração de seu texto.

Roteiros para as oficinas

Caro Professor, seja bem-vindo!

Apresentamos os roteiros de nossa formação continuada, os quais, em conjunto, devem ser considerados como base de nossos encontros, a fim de auxiliá-lo no processo de construção e reconstrução de seu memorial.

Nesta oportunidade, esperamos que você possa se enxergar como partícipe da construção e comunicação de conhecimento, a partir de reflexões e discussões em espaços democráticos.

Destacamos que os roteiros, em suas particularidades, somam para que você aprofunde seus conhecimentos acerca dos aspectos constituintes do gênero memorial, do processo de criar-se e recriar-se como produtor e comunicador de conhecimento, bem como possibilite a ampliação de sua visão de análise, crítica e reelaboração do texto e de sua prática pedagógica.

Acreditamos que, se seguido o mais fiel possível e sem pular etapas, nosso trabalho atingirá os objetivos traçados.

Destacamos que, ao final de cada oficina, você deverá registrar suas impressões sobre as experiências por que passou no curso em um pequeno texto escrito. Salientamos que essas pequenas anotações serão a base de seu relato de vivências, o qual deverá parte integrante de seu memorial de formação.

Boa formação!

ROTEIRO DA OFICINA 1

Data: ___/___/_____

Conteúdo:

2- Os gêneros textuais/discursivos:
o manifestar-se como autor

PRIMEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 30min)

- Acolhida
- Apresentação do plano da formação continuada.

SEGUNDO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h)

- Problematização dos memoriais trazidos pelos participantes.
- Instigar os participantes a responderem:

- *Quem sou eu na construção de meu próprio saber?*
- *E as demais pessoas, o que elas significam?*

*Na oportunidade, todos podem compartilhar suas respostas, dizendo um pouco de si.

TERCEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 2h)

- A discussão sobre o memorial e a formação acadêmica, tendo como referência o texto *O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade*, de Jane Quintiliano Guimarães Silva.

*As técnicas a serem utilizadas ficam a critério do professor formados, pois trata-se de uma escolha pessoal.

QUARTO MOMENTO

(Tempo sugerido: 15min)

- Direcionamento para a leitura de Krüger (2019): os participantes deverão observar seus memoriais e estabelecer uma relação com o evidenciado no texto, destacando pontos que, em seu julgamento, os auxiliarão no processo de reconstrução de seu memorial e respondendo aos questionamentos abaixo:

- a) Quando se aprende a escrever um texto acadêmicos?
- b) Quais os limites e possibilidades que se apresentam para a produção de um texto acadêmico?
- c) Qual o mais importante em um texto acadêmico: a forma ou o conteúdo? Por quê?
- d) O que seria, em sua visão, um texto eficaz?

QUINTO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h e 15min)

- Anotação das vivências e avaliação da oficina (Tempo sugerido: 15min)
- Como foi participar desta oficina?
- O que aprendi hoje?
- Quais dúvidas persistem?
- Como dar continuidade a esta oficina, pesquisando outros materiais e aprofundando o debate realizado?
- Que autorreflexão emergiu a partir da imersão na memória acerca do próprio processo de formação e prática vivenciada no cotidiano da sala de aula?
- Reconstrução do memorial (Tempo sugerido: 1h).

ROTEIRO DA OFICINA 2

Data: ___/___/_____

Conteúdos:

- 1- O pesquisador e a construção de seu texto;
- 2- Os gêneros textuais/discursivos: o manifestar-se como autor; e
- 3- O emissor e seu receptor: o ponto de partida para a produção textual.

PRIMEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 30min)

- Acolhida
- Enquanto os participantes chegam e acomodam-se, sugere-se que o professor formador converse com alguns dos participantes para deles tomar informações possíveis de serem discutidas na roda de conversa.

SEGUNDO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h)

- Plenária para socialização das atividades realizadas pelos participantes a partir das orientações da aula anterior.

- a) Quando se aprende a escrever um texto acadêmicos?
- b) Quais os limites e possibilidades que se apresentam para a produção de um texto acadêmico?
- c) Qual o mais importante em um texto acadêmico: a forma ou o conteúdo? Por quê?
- d) O que seria, em sua visão, um texto eficaz?

TERCEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 2h)

- Problematização do texto em construção a partir da leitura Krüger (2019).

- O que escrevi?
- Para quem escrevi?
- Para que escrevi?
- Quando escrevi?
- Como e onde escrevi?

- Revisitação ao memorial dos professores em formação, a fim de destacar as respostas aos questionamentos do terceiro momento.

QUARTO MOMENTO

(Tempo sugerido: 15min)

- Orientações para a leitura de Gonzaga (2019) e de Monteiro ((2019), em equipes de no máximo cinco participantes, sobre o posicionamento do autor (sobre a tese) e seu discurso (a perspectiva).

- a) Sobre que conteúdo ou sobre quais conteúdos tratarei em meu texto?
- b) Que informações me auxiliarão em meu propósito e onde consegui-las?
- c) Como farei o esboço/escopo de meu texto?
- d) Como tratarei as informações que conseguir?
- e) Que texto escreverei?
- f) Que estilo adotarei?

- Para a atividade, utilizar-se das redes sociais, por exemplo.

QUINTO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h e 15min)

- Anotação das vivências e avaliação da oficina *(Tempo sugerido: 15min)*

- Como foi participar desta oficina?
- O que aprendi hoje?
- Quais dúvidas persistem?
- Como dar continuidade a esta oficina, pesquisando outros materiais e aprofundando o debate realizado?
- Que autorreflexão emergiu a partir da imersão na memória acerca do próprio processo de formação e prática vivenciada no cotidiano da sala de aula?

- Reconstrução do memorial *(Tempo sugerido: 1h)*.

ROTEIRO DA OFICINA 3

Data: ___/___/_____

Conteúdo:

4- O crítico, o reflexivo e o situado: os preparativos para uma comunicação eficaz.

PRIMEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 30min)

- Acolhida
- Pode-se utilizar vídeos ou áudios para introduzir o conteúdo do dia.

SEGUNDO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h)

- Plenária para socialização dos resultados de reconstrução do memorial, com ênfase na leitura feita de Gonzaga (2019) e de Monteiro (2019).

- Sobre que conteúdo ou sobre quais conteúdos tratarei em meu texto?
- Que informações me auxiliarão em meu propósito e onde consegui-las?
- Como farei o esboço/escopo de meu texto?
- Como tratarei as informações que conseguir?
- Que texto escreverei?
- Que estilo adotarei?

TERCEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 2h)

- Promover um diálogo entre os textos

de Krüger (2019), de Gonzaga (2019) e de Monteiro (2019), como pretexto para refletir sobre como o participante está se recriando na condição de autor: o *crítico*, o *reflexivo* e o *situado*.

QUARTO MOMENTO

(Tempo sugerido: 15min)

- Direcionar os participantes para o estabelecimento de uma comparação entre a forma de expressar-se do eu autor dos textos de Lima (2019), de Feitosa Júnior (2019) e de Santos (2019), considerando o estilo de cada um para, ao final, refletir sobre seu próprio estilo no universo acadêmico.

a) Em que pontos os textos se assemelham e se distanciam quanto ao estilo?

b) É possível considerar que os textos de Lima (2019), de Feitosa Júnior (2019) e de Santos (2019) são memoriais?

c) Algum dos textos apresenta fragmentos do gênero textual memorial? Caso você acredite que sim, indique tais fragmentos, sublinhando as partes que contêm relatos da trajetória de vida e de construção da identidade.

d) Que características mínimas o fragmento de texto escolhido apresenta para que você possa identificá-lo como um memorial?

e) E seu texto, qual o estilo que você adotou ao escrevê-lo?

Observação: todos os participantes deverão **trazer seus memoriais impressos em envelope pardo**, a fim de que sejam distribuídos entre os presentes de forma aleatória, objetivando a contribuição do olhar do outro na reconstrução do memorial.

As contribuições serão entregues aos participantes na próxima oficina/encontro (4) e as socializações ocorrerão na oficina/encontro (5).

QUINTO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h e 15min)

- Anotação das vivências e avaliação da oficina *(Tempo sugerido: 15min)*.

- Como foi participar desta oficina?
- O que aprendi hoje?
- Quais dúvidas persistem?
- Como dar continuidade a esta oficina, pesquisando outros materiais e aprofundando o debate realizado?
- Que autorreflexão emergiu a partir da imersão na memória acerca do próprio processo de formação e prática vivenciada no cotidiano da sala de aula?

- Reconstrução do memorial *(Tempo sugerido: 1h)*.

ROTEIRO DA OFICINA 4

Data: ___/___/____ (dia da semana)

Conteúdo:

5- A redação do gênero memorial: o processo de construção e reconstrução do texto, e de si na condição de autor.

PRIMEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 30min)

- Acolhida
- A dinâmica introdutória fica a cargo do professor formador, preferencialmente ligada ao gênero memorial.

SEGUNDO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h)

- Plenária para socialização dos resultados obtidos na atividade de contribuir para a reconstrução do memorial do outro e discussão sobre o gênero memorial a partir do roteiro de estudo e da leitura dos textos de Lima (2019), de Feitosa Júnior (2019) e de Santos (2019)

- a) Em que pontos os textos se assemelham e se distanciam quanto ao estilo?
- b) É possível considerar que os textos de Lima (2019), de Feitosa Júnior (2019) e de Santos (2019) são memoriais?
- c) Algum dos textos apresenta fragmentos do gênero textual memorial? Caso você acredite que sim, indique tais fragmentos, sublinhando as partes que contêm relatos da trajetória de vida e de construção da identidade.
- d) Que características mínimas o fragmento de texto escolhido apre-

senta para que você possa identificá-lo como um memorial?
e) E seu texto, qual o estilo que você adotou ao escrevê-lo?

TERCEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido 1h)

A- Um pouco mais sobre o memorial – 30min

O Gênero Memorial

O memorial é um gênero textual rico e dinâmico que se insere na “ordem do relatar”, isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. O memorial pode ser considerado, ainda, como um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas e sucessos que marcam a sua trajetória. É uma espécie de “diário”, no qual você pode escrever suas vivências e reflexões. É também um gênero que pode ser usado para que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos “eventos” dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação. (ARCOVERDE e ARCOVERDE, 2007, p. 2).

O memorial tem características flexíveis e como tal não tem roteiro rígido e previamente definido. Este gênero se define como um texto aberto, uma construção que espelha e acompanha o caminhar de alguém, em determinadas etapas da vida ou de aspectos que marcaram sua trajetória em determinada época que o memorialista queira registrar.

O memorial por não ter características “fechadas”, deixa o autor mui-

to livre para imprimir o seu estilo. (ARCOVERDE e ARCOVERDE, 2007, p. 5).

Referência

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

Para auxiliar na escrita de um memorial.

Salientamos que os questionamentos abaixo são apenas para instigá-lo a construir seu memorial, NÃO É PADRÃO a ser seguido.

1. Quais as recordações que você tem de sua vida na Educação Básica?
2. O acesso à escola foi o mesmo para você, seus familiares e amigos?
3. Como a escola contribuiu para você ser quem é hoje?
4. Em sua opinião a escola melhorou ou não? Por quê?

B- Leitura das considerações feitas pelo colega no memorial – 30min

QUARTO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h e 15min)

- Entrevista com XXX (alguém com experiência na produção de textos acadêmicos), que compartilhará sua experiência de escrever um gênero acadêmico, a produção de um texto misto: a construção e reconstrução do texto, e de si na condição de autor.

Seguido de orientações para;

- A leitura de Ponciano (2019, no prelo), a fim de que se reflita sobre como ocorre a construção do conhecimento:

1) Quais os axiomas utilizados como norteadores na construção da verdade pela ciência moderna?

2) Há, no século XX, uma “crise da ciência”? Justifique sua resposta.

3) A formação de formadores, no final do século XX, é estudada por pesquisadores que realizam uma releitura da pesquisa científica, considerando um percurso que valoriza o senso comum, o cotidiano, o homem ordinário, o tempo longo, as representações etc. Você concorda com esta afirmação? Justifique sua resposta.

- A releitura dos memoriais: refletir sobre a revisão técnica, a revisão linguística e a participação de um terceiro elemento, o revisor.

QUINTO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h 15min)

- Anotação das vivências e avaliação da oficina *(Tempo sugerido: 15min)*

- Como foi participar desta oficina?
- O que aprendi hoje?
- Quais dúvidas persistem?
- Como dar continuidade a esta oficina, pesquisando outros materiais e aprofundando o debate realizado?
- Que autorreflexão emergiu a partir da imersão na memória acerca do próprio processo de formação e prática vivenciada no cotidiano da sala de aula?

- Reconstrução do memorial *(Tempo sugerido: 1h)*.

ROTEIRO DA OFICINA 5

Data: ___/___/____ (dia da semana)

Conteúdo:

6- A revisão técnica, a revisão linguística e a participação de um terceiro elemento, o revisor.

PRIMEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 30min)

- Acolhida
- Dinâmica à escolha do professor formador

SEGUNDO MOMENTO

(Tempo sugerido 1h e 30 min)

- Plenária para socializar:
- A leitura de Ponciano (2019, no prelo), a fim de que se reflita sobre como ocorre a construção do conhecimento:
 - 1) Quais os axiomas utilizados como norteadores na construção da verdade pela ciência moderna?
 - 2) Há, no século XX, uma “crise da ciência”? Justifique sua resposta.
 - 3) A formação de formadores, no final do século XX, é estudada por pesquisadores que realizam uma releitura da pesquisa científica, considerando um percurso que valoriza o senso comum, o cotidiano, o homem ordinário, o tempo longo, as representações etc. Você concorda com esta afirmação? Justifique sua resposta.
- Na ação de compartilhar leituras, ouvir as ideias do outro, expor suas ideias com autonomia, o que você sentiu ao compartilhar seu ponto de vista com os

colegas e, como o ponto de vista dele lhe afetou?

TERCEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido 30min)

- Retomar as discussões dos textos-base, a fim de se discutir sobre revisão do texto acadêmico.

QUARTO MOMENTO

(Tempo sugerido 1h e 15min)

- Em entrevista com XXX (alguém com experiência na produção de textos acadêmicos), que compartilhará sua experiência de escrever um gênero acadêmico, com ênfase na revisão técnica e linguística, bem como expondo sua visão sobre a participação de um terceiro elemento, o revisor.

QUINTO MOMENTO

(Tempo sugerido 1h e 15min)

- Anotação das vivências e avaliação da oficina (Tempo sugerido: 15min).
 - Como foi participar desta oficina?
 - O que aprendi hoje?
 - Quais dúvidas persistem?
 - Como dar continuidade a esta oficina, pesquisando outros materiais e aprofundando o debate realizado?
 - Que autorreflexão emergiu a partir da imersão na memória acerca do próprio processo de formação e prática vivenciada no cotidiano da sala de aula?
- Reconstrução do memorial (Tempo sugerido: 1h).

ROTEIRO DA OFICINA 6

Data: ___/___/____ (dia da semana)

Conteúdos de 1 a 6:

É a revisitação a todos os conteúdos, materializada no memorial de formação.

PRIMEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 30min)

- Acolhida

SEGUNDO MOMENTO

(Tempo sugerido: 3h)

- Plenária para socialização dos resultados de reconstrução do memorial que será enviado ao professor formador:

- A leitura que faço de como iniciou e de como está meu memorial.

- A leitura que faço de mim, de como iniciei e de como estou.

Cada participante poderá apresentar partes de seu memorial utilizando a tecnologia disponível e com a qual melhor e identifique.

TERCEIRO MOMENTO

(Tempo sugerido: 1h e 30min)

- Avaliação do curso de formação, considerando os questionamentos seguintes, os quais direcionam para os relatos de vivências:

1. As oficinas auxiliaram-me no processo de enxergar-me como partícipe da construção e comunicação de meu pró-

prio conhecimento? - Quem sou eu na construção de meu próprio saber? E as demais pessoas, o que elas significam?

2. Na ação de compartilhar leituras, ouvir as ideias do outro, expor minhas ideias, o que senti ao compartilhar meu ponto de vista com os colegas e, como o ponto de vista dele me afetou?

3. Que leitura eu faço de como iniciei e de como estou até aqui?

4. O que as oficinas representaram para mim?

5. Em que medida as vivências, nas oficinas, contribuíram para minha prática pedagógica e para minha interação em sociedade?

6. Quais significados podem ser atribuídos à leitura e escrita, como consequências de minhas vivências nas oficinas?

7. Como passarei a ver minha condição de escritor e comunicador a partir das vivências nas oficinas?

8. O que significa meu memorial para mim? Por quê?

9. Como o processo de desconstruir e reconstruir meu memorial refletiu em mim?

10. E o material de leitura oferecido nas oficinas, o que significou para mim?

Observação: estes questionamentos auxiliarão no processo coletivo de pensar a produção dos relatos de vivências dos participantes.

Orientações para o relato das vivências no curso de formação continuada à luz do letramento

Aqui apresentamos alguns questionamentos como subsídios para os relatos de vivências na formação continuada à luz do letramento.

A intensão é a de que estes questionamentos auxiliem você a apresentar seu relato de vivências na formação continuada.

Use e abuse das anotações que você fez durante as oficinas e exemplifique na medida do possível essas vivências.

Lembre-se de que o que segue não é receita!

Seja criativo, quando escrever seus relatos!

1. As oficinas auxiliaram-me no processo de enxergar-me como partícipe da construção e comunicação de meu próprio conhecimento? - Quem sou eu na construção de meu próprio saber? E as demais pessoas, o que elas significam?

2. Na ação de compartilhar leituras, ouvir as ideias do outro, expor minhas ideias, o que senti ao compartilhar meu ponto de vista com os colegas e, como o ponto de vista dele me afetou?

3. Que leitura eu faço de como iniciei e de como estou até aqui?

4. O que as oficinas representaram para mim?

5. Em que medida as vivências, nas oficinas, contribuíram para minha prática pedagógica e para minha interação em sociedade?

6. Quais significados podem ser atribuídos à leitura e escrita, como consequências de minhas vivências nas oficinas?

7. Como passarei a ver minha condição de escritor e comunicador a partir das vivências nas oficinas?

8. O que significa meu memorial para mim? Por quê?

9. Como o processo de desconstruir e reconstruir meu memorial refletiu em mim?

10. E o material de leitura oferecido nas oficinas, o que significou para mim?

Lembrete!

- Todos deverão enviar o memorial e os relatos das vivências na formação, da seguinte maneira:

Para: (e-mail do professor formador)

Assunto: SEU PRIMEIRO NOME E SOBRENOME_MEMORIAL_RELATO

:: UNIDADE 2

UMA VISITA À LITERATURA

No esforço de se pensar a formação de professores de Língua Portuguesa para práticas pedagógicas que compreendam um ensino-aprendizagem contextualizado e auxiliar para a formação de um cidadão crítico, bem como por acreditar que isto perpassa pela formação do professor, apresentamos esta unidade, a qual tem como objetivo estabelecer uma breve visita à literatura sobre: algumas possibilidades de formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, letramento, os gêneros textuais/discursivos e o memorial como espaço para formação continuada.

Salientamos que os textos que constituem esta unidade foram adaptados de *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento: reflexões e proposta*, dissertação de mestrado do autor deste produto educacional, o qual está disponível no sítio do MPET¹ (<http://mpet.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>). Nosso propósito com esta adaptação **é de que você conheça um pouco mais sobre formação de professores à luz do letramento e sobre o gênero memorial de formação e, quem sabe, entrar em contato** conosco para ampliar a discussão sobre o tema.

1 Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico - IFAM/Campus Manaus Centro.

Algumas possibilidades de formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento

Refletir acerca da formação de professores remete a considerar o pensamento de Imbernón (2011), ao discorrer sobre a urgente mudança que se deve fazer nas tradicionais posturas docentes frente ao atual contexto político, advogando o professor como agente dessas mudanças, ressaltando as mudanças do século XX (na educação, muito influenciadas pelo caráter educacional do século XIX) ao século XXI, com destaque às novas formas de pensar, sentir e agir em decorrência das transformações científicas, nos meios de comunicação e na tecnologia.

A partir desse entendimento, acreditamos que não se possa mais pensar a prática do professor de Língua Portuguesa para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita como finalidades em si mesmas e sem consequências, como afirma Silva (2011, p. 20):

[...] apenas decodificar palavras é insuficiente para a participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita, é necessário algo mais: saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais. Esse algo mais é o que se vem designando letramento.

Muito há para ser refletir sobre a prática docente, mas atente de mais nada, é necessário de refletir e agir sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, principalmente por conta das atuais exigências sociais. Por esse entendimento, apresentamos breves considerações sobre a formação docente.

A literatura sobre a formação de professores aponta que, para se constituir professor, é necessário investimento em formação e que, no Brasil, as tendências da contemporaneidade seguem ao menos em quatro perspectivas como aponta Ghedin (2009). Assim, partimos da discussão destas tendências, a fim de se pensar as possibilidades de formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, atentando para o fato de que, ao conceituar tendências de formação de professores, Ghedin (2009, p. 2) afirma que:

Cada tendência apresenta um conjunto de características diferenciadas e são estas que nos possibilitam identificar que há, pelo menos, mais do que uma que procura propor uma formação, ou proporcionar e desenvolver uma determinada perspectiva de formação.

O autor segue dizendo que, ao discutir essas tendências, busca “[...] superar o dualismo da relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento do professor [...]” (GHEDIN, 2009, p. 3) e que elas são, na verdade, “[...] um conjunto de conceitos que podem ser identificados como chaves [...]” (GHEDIN, 2009, p. 3).

Ghedin (2009, p. 4) enfatiza as ideologias que orientam práticas de formação, de modo a fazer compreender até mesmo como os professores recebem este processo no qual são objetos e sujeitos. Nas palavras do autor:

Nós identificamos até o momento quatro tendências na formação de professores no Brasil contemporâneo, ou na produção de pesquisa em outros países, que também influenciam o pensamento pedagógico da formação de professores em nosso país. Apresentamos essas tendências a partir de seus conceitos centrais que são: saber docente, reflexão sobre a prática, pesquisa no ensino e competências da formação.

Compreendemos que, ao discorrer sobre as essas quatro tendências, o autor apresenta caminhos para se pensar na construção de propostas de formação continuada para professores de Língua Portuguesa cientificamente. Para uma leitura rápida, não aprofundada, apenas para se ter uma leitura inicial das tendências de formação apresentadas por Ghedin (2009), segue abaixo a figura:

Quadro 1: Tendências de formação de professores

A formação docente tendo como base:	
O saber	<p>O saber é visto como conhecimento e pode ser concebido como fruto de experiências sistematizadas e refletidas, visto que: [...] é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente. [...] O professor precisa do saber e este saber é sinônimo de um conjunto de conteúdos que o professor precisa dominar para tornar-se o profissional da educação. (GHEDIN, 2009, p. 6).</p> <p>Este fator, o conhecimento reelaborado a partir da prática, ajudou-nos a perceber teoricamente que, no próprio ambiente escolar, as experiências nele vividas oportunizam construção de conhecimento do fazer docente e permitem ao professor “[...] intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos sociais e políticos [...]” (GHEDIN, 2009, p. 6), bem como refletir sobre sua própria ação.</p>

A formação docente tendo como base:	
A reflexão	<p>Enfatiza a reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz o que se faz (GHEDIN,2009). Desta forma, O profissional que trabalha com ensino não pode jamais abrir mão da reflexão, enquanto processo que pensa o próprio pensamento, portanto uma tomada de consciência de si mesmo. Um processo de reflexão significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também pensar se no próprio momento que se está agindo, registrar esta experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos. (GHEDIN, 2009, p. 8).</p> <p>A reflexão não parte do nada, mas da problematização sobre o estado das coisas e sobre os contextos em que o professor está inserido. Deste modo, compreende-se que a reflexão seja ressignificar a concepção que se tem de ser professor e de seu fazer pedagógico.</p>
A pesquisa	<p>A pesquisa é vista por Ghedin (2009, p. 11) como um princípio educacional, por ser [...] aquele elemento que possibilita ao professor na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que ele elabora a partir da prática e da experiência, um elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático. Quer dizer que lhe possibilita construir metódica e radicalmente um modo de compreender, de explicar e de interpretar o mundo.</p>
A competência	<p>Ghedin (2009) pode ser compreendida como [...] um neobehaviorismo e de um neotecnicismo revestido de uma nova roupagem que utiliza o conceito de saber e de reflexão como suporte para reduzir a formação à prática. (GHEDIN, 2009, p. 20).</p> <p>Pensamos que, se compreender o behaviorismo e o tecnicismo como formações de mão de obra de caráter não crítico e em nada reflexivo, podemos inferir que este modelo de formação docente enfatiza os professores pela estagnação educacional, como se fossem eles os responsáveis pelos males na educação, retirando de quem de direito a responsabilidade por ela estar como se encontra, pois “Culpabilizar os professores é um modo, uma maneira de desviar o problema de fato de onde ele está”. (GHEDIN, 2009, p. 22).</p>

Fonte: Elaborado com base em Ghedin (2009).

Diante do exposto, destacamos três das tendências apresentadas por Ghedin (2009) como possibilidades para construção de uma proposta de formação de professores à luz do letramento: os saberes docentes, a pesquisa e a reflexão, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Pensar a formação pelo viés de três tendências contemporâneas

A formação docente pelo viés:	
dos saberes	Considerando o saber docente como plural e buscando perceber o que emerge de suas práticas como agentes de letramento e da concepção que eles têm de letramento, creio ser viável pensar na formação continuada para docentes a partir dos saberes dos professores de Língua Portuguesa, a fim de se superar a mera transmissão de informações.
da pesquisa	Sob esse olhar, cremos que este profissional da educação se torne um agente de letramento, a partir de sua mobilização investigativa, pois, como pesquisador de sua prática, irá construindo reflexões, possibilitando que ele se refaça constantemente, e que não se encerre ao acabar uma pesquisa, ao contrário que ele se sequencie em um ciclo, influenciando na concepção de si mesmo e de seu fazer pedagógico. Eis, então, o marcante papel da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem.
da reflexão	Pensar na formação por este viés à luz do letramento, significa, então, almejar um profissional crítico e reflexivo, seria pensar em uma ação que se supera os limites do observar a ação do professor desprovido de base teórica e contextualização. Como enfatiza Ghedin (2005), seria ultrapassar três questões fundamentais, as quais são críticas ao conceito de professor reflexivo: do prático-reflexivo à epistemologia da práxis, da epistemologia da prática à uma autonomia emancipadora da crítica e da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica.

Fonte: Elaborado com base em Ghedin (2009).

Do entendimento do Quadro 2, reportamo-nos a essas três tendências apresentadas por Ghedin (2009) como vieses para se pensar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, pois nos saberes docentes vemos a valorização e validação de práticas cotidianas retomadas de forma crítica e reflexiva, como resultado da experiência adquirida an-

tes e na prática; na pesquisa percebemos o potencial mobilizador investigativo capaz de influenciar a concepção docente construída de si e do seu fazer como profissional; e na reflexão – como proposta formativa, enxergamos a autonomia do professor como fruto de uma reflexão crítica do contexto em que está inserido.

Breves reflexões sobre o letramento

Kato (1986), a primeira autora a trazer para o contexto brasileira o termo letramento, ao discorrer sobre ele, incumbe a escola como a responsável pela inserção do indivíduo no mundo da escrita, tornando-o cidadão letrado, de forma que ele tome a escrita como forma de suprir individuais necessidades de crescer cognitivamente.

Para Kato (1986, p. 7) “[...] chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”. A partir de então, passam a coexistir termos alfabetização e letramento nas universidades e no processo de formação de professores.

Por ora, atentemos para o fato de que, inicialmente, o conceito de letramento, estava dissociado das práticas sociais, em outras palavras, não tinha relação com o aspecto social, histórico e cultural integrantes do cidadão. De acordo com Dias (2011, p. 92),

Em sua origem, o termo *letramento* estava vinculado a níveis de escolarização. Com o movimento conhecido internacionalmente como *Novos estudos do letramento*, o termo foi ressignificado: passou a fazer referência aos usos da leitura e da escrita implicando os contextos social e histórico-cultural envolvidos nesses mesmos usos. (grifo do autor).

Ao observarmos certas especificidades sobre os termos alfabetização e

letramento, encontramos na literatura brasileira registros que apresentam uma diferença entre alfabetização e letramento. Sobre isso Tfouni (1988, p. 9) diz que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.

Deste modo, podemos verificar que Tfouni (1988) desloca do individual para o coletivo a compreensão que se tem de letramento. Anos mais tarde, a autora refirma seu posicionamento, dando ênfase ao social e ao histórico, ao afirmar que “[...] a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito em uma sociedade” (TFOUNI, 2005, p. 20).

Nesse processo de construção de concepções sobre o letramento, Kleiman (1995) concebe letramento como práticas de leitura e escrita, e faz também uma análise de concepções dominantes de letramento, relacionando o

termo com a situação de ensino e aprendizagem da língua escrita, como se pode constatar neste excerto:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas **um** tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19, grifo da autora).

Outra informação acerca do conceito exposto por Kleiman (1998, p.181) enfatiza o letramento “[...] como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”, assim, o olhar está na própria prática e evento em que se faz uso de leitura e escrita, bem como nas suas consequências.”

Percebemos que com o passar dos anos e como consequência de novos estudos sobre o tema, o conceito toma maior abrangência e novos olhares, tanto que, no fim da década de 1990, Kleiman (1998) insere as práticas sociais de leitura e escrita em si mesmas e os eventos em que tais práticas ocorrem como traço distintivo de letramento e, em meados da década de 2000, Tfouni

(2005) concebe letramento como práticas sociais e históricas de inserção da escrita na sociedade e o impacto dela na própria sociedade.

Ainda sobre a história que se faz envolver no conceito de letramento, tomaremos como referencial a concepção de letramento de Soares (2002), a qual está muito próxima de Kleiman (1998):

Embora mantendo esse foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, este texto fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências [sic] da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento (SOARES, 2002, p. 145).

Percebemos que a conceituação letramento de Soares (2002) é reforçada por Buzato (2007) e por Rojo (2009). Buzato (2007, p. 153) afirma que letramento são:

[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam.

Rojo (2009, p. 98), por sua vez, afirma que:

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) (grifos da autora).

Expostas as definições de letramento, podemos inferir que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa à luz do letramento é relevante para exercício da cidadania e para a inclusão social, bem como mudança de postura frente a certas realidades. Para isso, pensamos que o professor necessita romper com práticas cristalizadas que não permitam a construção do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Ao professor cabe tornar-se um agente de letramento².

Para sequenciar a discussão, destacamos o fato da dimensão tomada pelo termo letramento e suas ressignificações, a fim de discorrer sobre letramentos -no plural- novos letramentos, e multiletramentos, conceitos relevantes para a prática do professor de Língua Portuguesa. Assim, trazemos para a discussão o fato de que:

[...] o conceito de letramento é bastante abrangente. E podemos afirmar que, devido às mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade e as

novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, esse termo vem sofrendo ressignificações (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 2).

Letramentos, no plural, passou a ser utilizado por conta das mudanças sociais, culturais e históricas pelas quais o homem passa, o que traz em seu bojo novas exigências sobre a leitura e a escrita. Então, como ao passar do tempo, não coube mais pensar letramento no singular e sobre este ponto de vista encontro base em Kalantzis e Cope (2012).

Quanto ao termo Novos Letramentos, Soares (2003) declara que, no Brasil, os estudos sobre o letramento não chegaram a ser exatamente novos da forma como ocorreram nos Estados Unidos e na Inglaterra, visto que o termo *literacy* já existia nos dois países com significado muito próximo à alfabetização. A autora ressalta que naqueles países sim, se podia compreender como um novo estudo. Aqui, evidenciamos esta particularidade, a fim de esclarecer que, ao utilizar durante a investigação o termo Novos Letramentos, faço-o para estar inserido na forma de referenciar-se os demais pesquisadores brasileiros do tema.

Compreendemos que os Novos Letramentos, em um caráter sucinto, estão à luz da teoria sociocultural e consideram o uso das tecnologias da comunicação e informação. São estudos situados numa perspectiva mais contemporânea, nas palavras de Rojo (2009, p. 102), são:

2 Entendemos por agente de letramento o professor de Língua Portuguesa “[...] que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita[...] por meio de sua liderança, articula novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada” (KLEIMAN, 2005, p. 52-53).

[...] as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.

Assim, as múltiplas práticas sociais de uso da leitura e da escrita originaram os multiletramentos, que considera as multiplicidades de canais e mídia de comunicação, bem como a diversidade cultural e linguística. Sobre a origem do termo Orlando e Ferreira (2013, p. 425) afirmam que:

O termo multiletramentos surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos.

Tomado o letramento como um fenômeno contextualizado social e historicamente, não podemos desconsiderar as práticas e os eventos de letramento. A literatura apresenta os conceitos de práticas e eventos de letramento como muito próximos, mas com distinções, e para esta afirmação encontro em Pedralli (2011) que:

As situações em que a modalidade escrita da língua desempenha um papel nas interações humanas, como ler um livro, escrever um e-mail, orientar-se por uma placa, enfim, situações nas quais podemos observar os sujeitos interagindo pela escrita, constituem eventos de letramento.

[...]

Já aos valores, às ideologias subjacentes a esses eventos, isto é, à ancoragem social, histórica e cultural de tais situações, chamamos de práticas de letramento. (PEDRALLI, 2011, p. 78-79, grifos da autora).

Assim, compreendemos que eventos são observáveis, suscetíveis de serem descritos e analisados por serem constituídos em episódios a partir de algum texto escrito e que as práticas – mais amplas e subjetivas, tornam possíveis as análises do que se observa nos eventos.

Um pouco sobre os gêneros textuais/discursivos

Por entendermos que o percurso formativo de professores de Língua Portuguesa deva considerar as múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção de textos por elas exigidas,

destacamos a importância se discutir os gêneros textuais/discursivos³, afinal busca-se como consequência a formação de um aluno multiletrado e crítico. Vale dizer que ser multiletrado e crítico está associado às possíveis identidades⁴ que venha a ter o sujeito dado aos muitos contextos de uso da linguagem, pois

[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar (STREET, 2006, p. 466).

Evidenciamos este nosso posicionamento por acreditarmos que não se possa ensinar Língua Portuguesa à luz do letramento divorciado do trabalho com os gêneros discursivos/textuais, pois o fenômeno dos gêneros tem seu ponto de partida no “[...] vínculo existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na função do processo de interação” (FIORIN, 2017, p. 68).

Entendemos que ser essa interação geradora de uma possibilidade intangí-

vel de gêneros por conta da dinamicidade da atividade humana. Essa realidade deveria levar o professor a trabalhar com gêneros diversificados em sala de aula, partindo do meio social em que ele e seus alunos estão inseridos, mas para isso, em seu processo formativo, o docente deve ter clareza do conceito de gêneros textuais/discursivos.

Tendo com fato a realidade de que “[...] falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação” (FIORIN, 2017, p. 69) e que eles “são meios de apreender a realidade” (FIORIN, 2017, p. 76), assim, concebemos que refletir sobre o conteúdo temático específico, o estilo e a organização -elementos constituintes do discurso/ texto- de certa maneira emancipa o cidadão para agir mais conscientemente no meio em que vive, transformando-se e transformando-o, acompanhando a dinamicidade da sociedade em que vive.

Sobre a dinamicidade social – transformações e as necessidades que acarreta-, nós a compreendemos como resultados da interação entre os cidadãos, as quais se constituem no dia a dia do cidadão, nas práticas sociais, nos diversos gêneros.

Sobre as práticas sociais e os gêne-

3 Tendo em vista que o propósito desta seção é destacar a importância de os professores, em seu processo formativo, estarem conscientes de que interagimos socialmente por meio de gêneros e que eles servem de ferramentas para sua ação em sala de aula, não adentraremos nos pormenores da discussão de gêneros textuais e/ou gêneros discursivos, assim, adotaremos a expressão gêneros textuais/discursivos. Sobre os pormenores, apenas trago as seguintes palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 26): “Marcuschi, assim como boa parte dos autores, usa a terminologia ‘gênero de texto/textual’ e não ‘gênero de discurso/discursivo’. Na verdade, somente os autores de inspiração bakhtiniana que seguem a teoria de gêneros de discurso de Bakhtin (2003[1952-1953/1979]) usam o termo ‘gêneros do discurso/discursivos’; os restantes que seguem diversas teorias, valem-se do termo ‘gêneros de texto/textuais’. Ver a respeito, o livro de Meurer, Motta-Roth e Bonini (orgs., 2005) e o livro de Bawarshi e Reiff (2013)”.

4 Dado o propósito deste texto e a abrangência do tema, não enveredamos na discussão sobre identidade; apenas fazemos menção, a fim de dar destaque aos muitos contextos de comunicação entre os homens.

ros Dionísio e Vasconcelos, (2013, p. 25) informam que:

[..] as práticas sociais emergem de acordo com as necessidades, com mudanças da sociedade. Assim como as atividades sociais se modificam, surgem novas demandas, criam-se novos contextos, as pessoas precisam de novos gêneros para se ajustarem a essas novas exigências, ou precisam fazer modificações nos gêneros existentes.

Desta maneira, trazer essa questão de gêneros discursivo/textual para o processo formativo de professores intenta fazê-los refletir sobre o fato de que, como enfatiza Bazerman (2011, p. 31),

[...] o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade é também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis. Como professores criativos, desejosos de desenvolver a habilidade retórica, a flexibilidade e a criatividade de nossos alunos, podemos tentar identificar os tipos de enunciados que os nossos alunos estão prontos para fazer, caso lhes sejam dados o desafio e alguma orientação sobre o que esses enunciados fazem e como eles fazem. Isto é, nos-

sa escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu *habitat* linguístico atual.

Inferimos que, com base na citação acima, não se pode focar apenas na classificação e na repetição de gêneros existentes ou ainda deixar fora da sala de aula os gêneros que fazem parte da vida extraescolar, vale mais explorar as formas de composição dos gêneros (estrutura), os temas (o conteúdo e o valor a ele atribuído) e o estilo (recursos linguísticos) nele empregado, afinal os gêneros – assim como as práticas sociais – desaparecem, reaparecem, aglutinam-se, adaptam-se e, como diz Pinto (2010, p. 55),

A diversidade de critérios e o caráter fundamentalmente histórico e adaptativo das produções textuais que tendem a desaparecer, reaparecer ou a modificar-se, fazem com que as inúmeras classificações de gêneros sejam divergentes, parciais e não possam ser consideradas como modelos de referência estabilizada, definitiva. Isso acontece porque os gêneros estão em constante movimento. Tal mobilidade e o fato múltiplos e infinitos, explicam por que as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre estabelecidas.

Sobre a prática docente em relação aos letramentos, e reforçando a inferên-

cia das citações de Bazerman (2011) e de Pinto (2010), Rojo e Barbosa (2015, p. 82-83) asseveram que:

[...] é a **valorização social** que move o texto (através de seu tema) e também o gênero de discurso na vida. Abordar os gêneros e os textos principalmente com o foco em sua forma – como a escola e os materiais didáticos preferem fazer – não contribui muito para a formação de um leitor/interlocutor/autor crítico e cidadão. Assim, levar a perceber que a forma está a serviço do fazer ecoar o **tema** ou a **significação** dos textos é a mais importante contribuição de um professor de língua para a educação linguística de seus alunos.

A partir do acima citado, passamos discorrer sobre os elementos que compõem os gêneros⁵, ou seja, tema, estilo e forma de composição, tomando como referência Rojo e Barbosa (2015, p. 87, destaque das autoras), para quem o tema é:

[...] o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acentuativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é o todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema.

Depreendemos, assim, que o tema passa a ser o sentido de um texto como um todo, “[...] ‘único e irrepetível’, justamente porque se encontra viabilizado pela refração a apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 88).

O estilo refere-se às escolhas linguísticas feitas pelo locutor/falante/autor para o que se quer dizer, o que gera o sentido desejado. Compreendemos que essas escolhas “podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), de registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. todos os aspectos da gramática estão envolvidos.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92).

Por sua vez a forma de composição pode ser compreendida como, nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 94, destaque das autoras):

[...] a **organização** e o **acabamento** do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “(macro/super)estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto. [...] estas formas de acabamento servem para marcar a fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro.

Ainda sobre os três elementos de composição dos gêneros, Rojo e Barbosa (2015, p. 94, grifo das autoras) dão destaque ao fato de que:

5 Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionados com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os gêneros. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64, grifo das autoras).

[...] a forma composicional e o estilo são relevantes no texto não por si mesmos, mas por fazer ecoar os seus sentidos ou o seu tema. Nesse sentido, são “marcas linguísticas e textuais” das apreciações do locutor/autor.

Na tentativa de respondermos ao possível questionamento de o porquê se atentar para os gêneros textuais/discursivos na formação docente, trazemos as seguintes palavras de Bazerman (2011, p. 29):

[...] um recurso rico e multi-dimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas. O gênero é apenas realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, percebemos os muitos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes. Uma vez que compreendemos a dinâmica e os fatores, podemos ter acesso a uma gama de escolhas, incluindo as escolhas que estão longe de ser tradicionais em sua aparência, mas que, todavia, satisfazem as circunstâncias.

Noutras palavras, ao trazermos para a formação docente a discussão sobre os gêneros textuais/discursivos envol-

vemos os professores num processo de reflexão sobre a concepção de competência discursiva⁶, pois ela, a

[...] concepção de competência discursiva nos permite entender o jogo social que é jogado nas atividades de linguagem entre os falantes de uma língua dentro de uma comunidade lingüística dada, ou melhor, dentro das diversas instituições que existem em uma dada sociedade. Nos permite ainda transitar de uma instituição a outra, uma vez que se aperceba a diversidade dos gêneros textuais que predominam nesses diversos ambientes discursivos das diversas instituições sociais. Esse conceito talvez se aproxime do que Perrenoud tem se referido como a capacidade de transferência, que deveria ser o objetivo do fazer pedagógico. A capacidade de organizar e de atualizar saberes desenvolvidos dentro do ambiente discursivo escolar, nas mais variadas situações de prática social que ocorrem na sociedade, portanto dentro dos diversos ambientes discursivos.

Além disso, cremos que o significado de se atentar para os gêneros textuais/

discursivos no processo de formação docente, mais especificamente para o resultado da ação docente, seja a pos-

6 Por competência discursiva entendemos como Baltar (2004, p. 224) que “a competência discursiva é a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens. Desde a apropriação dos elementos contextuais dos gêneros

sibilidade de se formar alunos críticos e reflexivos, cidadãos que, por meio a troca de experiências discursivas com o professor e os demais colegas tenham uma melhor interação em seu meio, afinal, como enfatiza Baltar (2004, p. 225):

Um aluno que passa por essa experiência de trabalhar sua competência discursiva terá mais chance de entender a complexidade que está em jogo a cada interação entre os usuários de uma língua, a cada evento discursivo, a cada atividade de linguagem da qual participa.

Assim, acreditamos que o trabalho voltado para a competência discursiva do aluno, a partir da experiência do próprio docente, refletirá com mais presteza na formação do cidadão atuante em sociedade.

O gênero memorial e a prática de formação continuada de professores: memorial de formação

O memorial de formação como parte dos subsídios para formação continuada de professores, em específico nesta proposta para professores de Língua Portuguesa, originou-se nas leituras e discussões das aulas do metrado e das orientações de construção de dissertação, tendo como colaborador o Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do

textuais: unidade composicional, unidade temática e estilo ou a escolha das unidades linguísticas a serviço da textualização; até a apropriação dos elementos contextuais que envolvem uma atividade de linguagem: o conhecimento do ambiente discursivo onde se dá a interação, o conhecimento das posições de sujeito dos interlocutores, etc. Trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente.”

IFAM – CMC e um dos líderes do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico – GEPROFET.

Foi assim que encontramos no gênero memorial a possibilidade de os professores refletirem sobre a base epistemológica, ontológica e metodológica que são alicerces do seu agir como profissionais da educação.

Assim, a proposta-protótipo de formação continuada à luz do letramento foi implementada no Curso de Especialização em Investigações Educacionais, doravante CEIE, para verificação de sua aplicabilidade e aperfeiçoamento.

De início observamos o conceito de gênero memorial de formação para, a partir de então, planejarmos as aulas da disciplina à luz do letramento.

Nessa implementação, o autor tornou-se formador de professores de variadas áreas do conhecimento e não somente de Língua Portuguesa.

Para sequenciarmos com os relatos, teceremos algumas considerações sobre o conceito de gênero memorial para, na sequência, estabelecer sua relação com o processo formativo docente e, assim, chegar à fase de descrição de como se deram as aulas, o que envolve desde o planejamento e execução até a avaliação docente e discente.

O conceito de gênero memorial adotado neste trabalho vem nas palavras de Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 2):

[...] um gênero rico e dinâmico que se insere na “ordem do relatar”, isto é, gênero que

relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. O memorial pode ser considerado, ainda, como **um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas e sucessos que marcam a sua trajetória.** É uma espécie de “diário”, **no qual você pode escrever suas vivências e reflexões.** É também um gênero que pode ser usado **para que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos “eventos” dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação** (grifos nossos).

Nesse sentido, trazer o memorial para a formação continuada de professores se mostrou oportuno para que os acadêmicos do CEIE pudessem fazer uma reflexão sobre seu processo formativo, sobre sua prática, sobre as teorias, metodologias e concepções de ser humano que guiam seu agir profissionalmente.

Ainda para a conceituação e esclarecimento sobre o memorial, tomamos as palavras de Sartori (2007, p. 37-38), a qual enfatiza a (auto)biografia presente nesse gênero:

A narrativa produzida em diários, histórias de vida, memórias pode funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz (Alarcão, 1996:126). Assim, no texto autobiográfico, o professor faz um relato

da própria vida, procurando apresentar uma narração repleta de acontecimentos a que confere o estatuto de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua experiência como aluno ou já como profissional da educação. É nesse sentido que o memorial torna-se um instrumento pedagógico utilizado na formação de professores e se constitui numa forma de registro reflexivo (grifos nossos).

Importante também é compreender que o memorial de formação não deva ser compreendido como uma tipologia textual qualquer de descrever e/ou narrar acontecimentos, pois por sua constituição como gênero, como afirma Silva (2014, p. 12-13):

Esse tipo de memorial releva aspectos discursivos referentes ao processo de ensino-aprendizagem em um determinado tempo-espaço; constitui-se como um gênero discursivo pautado na subjetividade. Os sujeitos-narradores constroem um discurso marcado por retrospectivas, mas sem deixar de vislumbrar as perspectivas para um futuro.

Compreendemos que essa construção de discurso se dê como consequência da articulação estabelecida entre o passado e o presente, e que possa esta refletir em ações futuras dos professores, como enfatiza Sartori (2007, p. 39):

Ao articular experiências profissionais e experiências

do curso de formação, observamos que o professor-aluno relaciona permanentemente experiências do passado e do presente, tendo sempre subjacente a esses dois tempos, o futuro, se entendermos que “só no futuro está o centro real da gravidade da minha determinação de mim mesmo.” (Bakhtin, 2003 [1952-1953] :115). A análise desse movimento pode nos revelar as diferentes vozes que o docente articula (especialmente a dele e a da academia) e, conseqüentemente, a visão de autor que sustenta esse processo (grifos da autora).

Quando nos reportamos às palavras de Sartori (2007), acima, não nos ativamos às possíveis análises que se possa fazer do conteúdo dos memoriais, não é o planejado, mas à relação entre os tempos passado e presente na perspectiva de ações futuras e o que isso acarreta para os professores em formação, pois para isso caberia a uma outra pesquisa. Aqui, julgamos importante trazer a leitura da Sartori (2007, p. 39) sobre a memória de futuro em Bakhtin, pois para ela:

[...] tem uma dimensão bastante complexa e, por isso, não se restringe à simples ideia de relação temporal. Trata-se, antes, de uma concepção embasada numa visão de indivíduo como ser heterogêneo e inacabado. Geraldi (2005: 21) assim resume esse pensamento: “do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida ‘calculamos’, a todo o instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente.” (grifos nossos).

Desta maneira, tomando como partida a compreensão da autora, acreditamos ser possível inferir que os professores, por meio do memorial de formação, passam a refletir sobre o seu passado e presente, para que dessa reflexão – do presente momento para adiante – possam tomar decisões e apresentar certas posturas em seu fazer pedagógico de forma mais crítica, a partir da imagem que perceberam de si, uma imagem refletida, analisada, criticada. Assim, como afirma Silva (2014, p. 20):

Podemos dizer que o memorial é um gênero discursivo em que o caráter reflexivo releva o *ethos* discursivo desses sujeitos-narradores, favorecendo outra forma de agir/pensar, seja no presente, seja no futuro, mas tendo como ponto de partida o passado.

Retomando à questão do memorial e sua relação com o processo formativo docente, Silva (2010, p. 604) afirma que o professor, ao produzir um memorial, quem passa por essas vivências,

Realiza também um trabalho de (re)conceituação ou (re)contextualização de saberes relativos ao seu fazer acadêmico e profissional, deixando, assim, no curso de sua escrita, entrever a história de sua formação acadêmica e profissional, recortada por vieses que assinalam a sua inserção nas práticas discursivas da esfera em questão.

Nesse processo, destacamos a ação

de recordar que tem a memória como ação de construção social, para além da uma questão psicológica e individual. Nas palavras de Silva (2010, p. 605)

Sob esse enquadre, importa dizer que a noção de memória não se restringe àquela de ordem psicológica, como faculdade mental ou uma capacidade individual de natureza estritamente biopsíquica. Além desse traço, a memória, enquanto construção social, situa-se num espaço que medeia a ação ideológica e a experiência social que os membros de uma comunidade específica possuem acerca de suas experiências humanas. A dimensão social de que se reveste a memória pressupõe sempre uma relação de partilha cultural no seio do grupo social em questão. É social porque ela compreende um sistema de organização e mediação cultural do ato mental de recordar, de rememorar.

Assim, esse gênero textual/discursivo, o memorial, pode ser concebido como o ponto de interseção de fatos sociais, coletivos e pessoais, como diz Silva (2010, p. 606),

[...] os memoriais consistem em um trabalho de recordação das experiências individuais que, trazidas pelos estudantes para a construção de seu discurso, encarnam as tonalidades sociais, históricas, culturais e afetivas, fundadas por uma carga axiológica.

A narrativa de origem memorialística passa a ser fonte de construção, re-

construção e comunicação de saberes, pois leva à reflexão, deixando marcas em quem a produz e em quem a lê. Nessa perspectiva, a narrativa é vista, como apresenta Silva (2010, p. 612):

[...] como uma atividade social do homem, constitutiva da sua humanização, por meio da qual o narrador não transmite o “puro de si” do objeto narrado como o faria em um relatório técnico. Nessa construção discursiva, a narração das memórias é um trabalho que implica refletir sobre o objeto narrado, o acontecimento em cena, a partir de uma posição/perspectiva discursiva e enunciativa – falar de um dado lugar, representá-lo de acordo com a sua finalidade comunicativa e seus interlocutores.

Se se admite que recordar a experiência vivida é uma ação que implica reflexão, regulada por crenças, opiniões e valores, na qual se imbricam o íntimo/pessoal e o social, reitera-se, nesses termos, que o mundo narrativo é criado sob a batuta de um (eu) narrador que recorta e constrói uma realidade sob o enquadre de um aqui e agora da atividade mesma de narrar (grifos da autora).

Reforçamos a compreensão de que a narrativa pode ser compreendida como fonte de construção, reconstrução e comunicação de saberes, capaz de marcar o seu autor e seu leitor, para tanto, recorremos a Benjamim (1994, p. 68), quando ele menciona que:

[...] a narração não tem a

pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação faz) integra-o à vida do narrador para passá-lo ao convite como experiência. Nela ficam impressas marcas do narrador como os artigos das mãos do obreiro no vaso de argila.

Desta forma, o memorial na formação continuada de professores cria, segundo Silva (2010, p. 615)

[...] a possibilidade de o sujeito refletir sobre si, sobre o seu lugar, sua posição e papel social e identitário. Nesse processo, ao voltar-se para si mesmo, ele toma a si mesmo como objeto de reflexão.

[...]

Assim, pela tomada de consciência, reflete sobre os seus saberes profissionais (e a função que têm na constituição de sua formação identitária). É a assunção dessa posição identitária (ser professor em formação) que o habilita a dizer o que diz e como o faz.

Diante do exposto, destacamos ser o memorial de formação uma possibilidade para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, bem como para docentes de outras áreas do conhecimento, pois ele instiga estes profissionais de refletirem sobre suas práticas e concepção de ensino-aprendizagem.

:: UNIDADE 3

TEXTOS-BASE PARA VIVENCIAR A AÇÃO

Nesta unidade, apresentamos os textos-base que contribuirão para a construção e reconstrução dos memoriais dos professores em formação continuada à medida que as leituras forem realizadas e os conteúdos discutidos em sala de aula, em acordo com as orientações para cada oficina.

Destacamos que partilhar leituras, ouvir as ideias do outro e expor suas próprias ideias com autonomia são imprescindíveis para o processo formativo, pois ao passo que cada participante partilha seu ponto de vista com os colegas ele contribui para reflexão do outro e de si mesmo acerca do fazer pedagógico.

Destacamos que os textos que constituem esta unidade, exceto o inédito *“Muito do que parece não é”: um olhar na pesquisa de formação de formadores*, fazem parte do e-book *Oficina de Produção Textual*, de Lima, A. J. S. (org.). *Oficina de produção textual*. Manaus: IFAM, 2019, e serviram de textos-base para a disciplina *Oficina de Produção Textual* do curso de Especialização em Investigações Educacionais - CEIE, *lato sensu*, são eles:

O pesquisador e a construção do texto científico

Marcos Frederico Krüger Aleixo

O qualitativo na investigação educacional: da dimensão paradigmática à narrativa acadêmica

Amarildo Menezes Gonzaga

Utilizando material didático baseado em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa: uma experiência em um curso pré-vestibular

Marta de Faria e Cunha Monteiro

“Muito do que parece não é”: um olhar na pesquisa de formação de formadores

Nilton Paulo Ponciano

Um olhar sobre a formação de professores de Língua Portuguesa em gotas de mim

Augusto José Savedra Lima e Amarildo Menezes Gonzaga

Um percurso investigativo formativo a partir da autoria

Edson Castelo Branco Feitosa Júnior e Amarildo Menezes Gonzaga

Memórias e trajetória: um caminho sempre em construção

Marcos Roberto dos Santos

Tenham todos uma boa leitura!

O pesquisador e a construção do texto científico

Marcos Frederico Krüger Aleixo⁷
(UEA/Escola Normal Superior)

Esta minha exposição não vai se reportar (ou vai se reportar muito pouco) a aspectos técnicos da construção do texto científico. Os aspectos técnicos se aprendem na prática, na oportunidade em que se constrói um trabalho, seja ele uma monografia, uma dissertação de Mestrado ou uma tese de Doutorado.

Muitas coisas que eu vou dizer serão produto de minha própria experiência, de quem já escreveu trabalhos de conclusão para obter o título de Mestre e, depois, o de Doutor. Tratarei do assunto científico enfocando-o por alguns ângulos que julgo relevantes. Dessa forma, a primeira parte é sobre **as relações do pesquisador com a construção do texto científico**. Na segunda parte, comentarei os **passos necessários à construção de um texto eficaz**. Depois, será a vez de algo com o qual sempre estive envolvido: **a redação**. Finalmente, tratarei da **revisão crítica do texto** construído.

1 O pesquisador e a construção do texto científico⁸

A relação entre o pesquisador e o texto científico começa a partir da escolha do assunto. E aí têm início as primeiras dificuldades. Particularmente, acredito que o texto científico só se justifica se der uma contribuição à Ciência – isso parece redundância, mas, na prática, há mais pretensos textos científicos do que textos verdadeiramente científicos.

Na minha experiência como orientador de cerca de dez dissertações, sempre procuro dar um caráter de permanência aos trabalhos de meus orientandos. Explico: muitas dissertações só servem no momento da defesa. Findo o ritual, o assunto perde o interesse, pois as condições que ele enfocou já mudaram. Sem generalizar, muitos estudos de caso apresentam esse aspecto. Postas nas estantes de uma biblioteca, essas dissertações poderão ser procuradas apenas como modelos formais para outros trabalhos. Se uma delas for publicada, será um livro sem qualquer interesse para o leitor. Resta saber qual editora com vocação para a falência se interessaria pela publicação.

7 Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia, estudos literários, literatura regional, poesia e literatura brasileira.

8 Este texto foi originalmente publicado por GONZAGA (2007), que, gentilmente, nos cedeu os direitos de uso do texto e de publicação. Para consulta o original, procurar por KRÜGER, M. F. O Pesquisador e a Construção do Texto Científico. In: GONZAGA, A. M. (Org.). Abordagens sobre a Pesquisa Científica. 1ª ed. Manaus: CEFET / BK, 2007, v. Único, p. 173-207.

Esse posicionamento me foi transmitido na Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo meu orientador, poeta e crítico Gilberto Mendonça Teles. Eu estava meio perdido, sem saber o que construir como texto. Então, ele me advertiu que eu teria de me guiar pelas diretrizes da Faculdade de Letras da UFRJ. Era seu Diretor, na ocasião – lá se vão mais de 20 anos –, o professor Afrânio Coutinho, bastante conceituado na área literária. Sua política cultural, traçada para a pós-graduação, era a de que os alunos que não fossem do Rio deveriam trabalhar a literatura de seu Estado natal. Com isso, eu estaria realmente construindo um texto científico, pois, quem quisesse falar sobre a poesia amazonense (que foi o tema proposto), teria de necessariamente recorrer ao meu trabalho. Além disso, contribuiria para um projeto maior: o mapeamento de toda a Literatura Brasileira, que a UFRJ se propunha a fazer – e fez, de certa forma, mediante a publicação de uma enciclopédia específica sobre o assunto.

Embora com relutância, eu me submeti à orientação dada e hoje vejo que a razão não estava comigo, mas sim com os professores da Faculdade de Letras. Aqui, na Escola Normal Superior da UEA, através das linhas de pesquisa, acontece algo semelhante. Cada um de vocês que me ouvem pode dar uma contribuição, colocando uma pastilha para construir um grande painel. Na minha experiência no Mestrado Sociedade e Cultura na Amazônia, do ICHL (na UFAM), procurei construir uma bibliografia sobre a literatura regional. Consegui alguns bons resultados e espero que outros continuem a tarefa.

Ao se construir o texto, não se deve perder de vista o leitor. Na linguagem técnica, o emissor não deve jamais esquecer que há um receptor com o qual ele deve se comunicar. A propósito, o prof. Odenildo Sena, da UFAM, diz que gosta de se imaginar um leitor preguiçoso

e que, por isso, o texto deve lhe dar todas as informações, além de ser bastante agradável. Isso é verdadeiro em relação ao texto científico. Na literatura, o texto é que é uma máquina preguiçosa que precisa do receptor para interpretá-lo. Sem o leitor, o texto literário – poesia ou prosa – não se completa.

O texto científico, pelo contrário, tem de ser explícito, ou seja, tem de ser uma máquina azeitada, funcionando sem problemas. O construtor da monografia, da dissertação ou da tese não deve escrever para si próprio, mas ter sempre em mente um outro que o interroga sem palavras. Por isso, é necessário ser claro, sem ser óbvio. Necessário ser profundo, sem ser enfadonho.

Complementando, reproduzo o que a respeito escreveu o professor Manuel Antônio de Castro, da UFRJ, no *Manual de Teoria Literária* organizado por Rogel Samuel e publicado pela editora Vozes:

A linguagem científica seria, idealmente, transparente, sem possibilidade de ambigüidade, entre o signo e a coisa significada. O signo científico tende para o arbitrário e transparente porque, desde que se estabeleça em convenção, pode ser substituído e não se constitui como objeto de atenção, leva diretamente ao objeto significado. Claro que o literário e o científico procedem de uma maneira inversa e proporcional: cada um tendendo para o máximo de transparência e o máximo de ambigüidade.

Apesar dessa proposta, é muito difícil usar o código verbal sem qualquer ambigüidade. Os textos jurídicos das leis estão aí mesmo para demonstrar. Qualquer

estudante de Direito sabe que toda lei é omissa, ambígua e lacunosa.

No final desta primeira parte, chamo a atenção para um fato: tanto o texto científico quanto o literário têm origem semelhante e se propõem a idêntico destino. Ambos nascem a partir de um **contexto** social, que produziu e condicionou um **autor**, que, por sua vez, escreveu um **texto** dirigido a um **leitor**. O círculo só se completará se o texto levar o leitor a refletir sobre o **contexto**.

2 Passos para a construção de um texto

Nos passos necessários à construção de um texto eficaz, retomo algo que disse há pouco, a respeito da imposição que a Faculdade de Letras, via orientador, fez sobre o tema de meu trabalho de Mestrado. Essa foi uma situação limite, que, porém, respeitou minha inclinação para o estudo da poesia. O ideal é que aconteça o contrário, que o construtor do texto defina seu conteúdo e busque os conselhos do orientador.

Há um livro bastante divulgado, mas nem por isso vulgarizado e nem por isso menos formidável. É *Como se faz uma tese*, de Umberto Eco, um dos maiores escritores e intelectuais que já viveram. Amiúde, eu o citarei aqui, devido a alguns conselhos úteis que ele dá. Esse livro deveria ser leitura obrigatória por diversos motivos, que vão além dos conselhos nele contidos.

Diz Umberto Eco que o conteúdo de um texto científico deve ser previamente definido – o que é evidente – e que deve atender a quatro regras: a primeira, é que **responda aos interesses de quem vai escrevê-lo** (que se desenvolva atendendo às suas preocupações políticas, existenciais, culturais, etc.). A segunda

é que **as fontes bibliográficas sejam acessíveis**. Na esteira dessa regra, temos a terceira, que é a seguinte: **as fontes de consulta devem ser manejáveis**. E, finalmente, **o quadro metodológico da pesquisa deve estar ao alcance do candidato**.

Devem ser evitados os chamados **trabalhos panorâmicos**. A tendência de um construtor de texto sem experiência é querer dar uma grande abrangência a seu trabalho, a fim de valorizá-lo. Há algum tempo me deparei com um problema desses: um orientando queria fazer uma tese de Mestrado sobre o Clube da Madrugada. Parece pouco? Mas não é. Ele cairia numa relação de nomes e situações sem aprofundar qualquer coisa. Escrever sobre o Clube da Madrugada, com tantos poetas e ficcionistas de nível é um trabalho exaustivo, que transcende as possibilidades de um único interessado. Isso seria possível se não houvesse prazos.

E há coisas piores, como escrever sobre Machado de Assis ou sobre o símbolo. Centenas e centenas – ou milhares e milhares – de livros deveriam ser lidos. Isso significa que nem as fontes de consulta estariam plenamente acessíveis nem seriam manejáveis.

O ideal é que o **trabalho** seja **monográfico** (aqui, vamos entender o adjetivo monográfico não como o resultado final de um curso de pós-graduação *lato sensu*). O termo monográfico diz respeito à confecção do produto, à delimitação do conteúdo. Texto monográfico é aquele que faz incisões verticais. No caso da matéria com que trabalho, que é a literatura, um texto monográfico não é aquele que pretende dar conta de toda a atuação do Clube da Madrugada nem do Modernismo brasileiro, por exemplo, mas o que se limita a estudar um livro de um determinado autor ou alguns aspectos comuns a determinado grupo de escritores.

Faço aqui um parêntese para reproduzir o que, a respeito, escreveu o prof. Antônio Paulo Graça, meu colega de Departamento na UFAM, precocemente falecido. Em sua tese de doutorado, de certa maneira protestou contra essa tirania. Assim ele se pronunciou em *Uma poética do genocídio*:

Sabemos que não é comum, atualmente, a universidade brasileira produzir trabalhos assim, com uma visão ampla, diga-se mesmo, generalizante, sobre seu objeto de estudos. Ao contrário, a liturgia atual recomenda objetos pequenos, um romance, um conto, até mesmo um simples e minúsculo poema.

E prosseguindo, de forma irônica:

Um tanto à maneira de Borges (Jorge Luiz Borges, o grande escritor argentino, vocês sabem), um tanto à maneira de Borges, nos será permitido imaginar uma tese sobre um único verso complexo e ambíguo de um hipotético poeta cego. A tese se frustraria não pela exigüidade do corpus, mas porque seu autor já chegara a uma centena de páginas apenas sobre os primeiros fonemas. Talvez exatamente por adotar tal estratégia não tenhamos produzido, nos últimos tempos, estudos fundadores, pelo menos na área da teoria literária.

Digo eu, interrompendo a longa citação: Estudos fundadores, eis a questão.

Mas prosseguindo com o Paulo Graça:

A escolha de um corpo teórico ampliado constitui também uma proposta política na direção de um novo modelo de estudo ou, pelo menos, de retomada de costumes esquecidos.

Seja o que seja. Uma vez delimitado o assunto, deve o pesquisador selecionar as fontes bibliográficas. Aqui, ele pode adentrar um verdadeiro labirinto. Mais uma vez me valho de minha experiência: um dos obstáculos interpostos por alguns de meus orientandos na UFAM, quando eu os direcionava para escrever um trabalho voltado para um aspecto ou um autor da literatura ou da cultura regional, era exatamente a falta de bibliografia. Sentia neles uma espécie de desapontamento quando, pedindo uma lista de livros relevantes para se situar no problema, ouvia como informação de seu orientador – em quem ele confiava – que não havia nada. Certamente, ele devia pensar que eu desconhecia o assunto ou, talvez, coisa pior. O que havia eram apenas dois ou três textos que ele conhecera de sobra na graduação.

“Estamos começando a construir uma bibliografia e você vai contribuir com sua parte” – era o meu contra-argumento. Leia o autor ou pesquise e anote sobre tal aspecto e, a partir de então, vamos rastrear as fontes. E sempre deu certo. A partir das pistas iniciais e mediante bons livros de teoria literária, o edifício textual se erguia. Hoje, quem quiser estudar o Modernismo no Amazonas e seu introdutor, o poeta Pereira da Silva, não pode deixar de ler a dissertação da professora Sebastiana Guedes. Citando outro exemplo, quem quiser estudar as relações do folclore com a literatura, através da presença do boi-bumbá, não pode desconhecer o trabalho do profes-

sor Amarildo Gonzaga, embora, nesse caso, houvesse bibliografia disponível para determinadas partes do conjunto.

Evidentemente, a ausência de fontes impressas é outra situação limite, excepcional. O normal é que haja uma bibliografia disponível, caso em que o pesquisador, com ou sem ajuda, deve saber o que ler, mediante uma carga cultural de que previamente deve dispor. Afinal, ele não tem a vida toda para escrever seu trabalho. E, ainda que tivesse, ela não seria suficiente. Quem vai produzir um texto científico de qualquer natureza tem de saber se movimentar dentro de um limite e estar consciente disso. Ele não pode ser incontentável, o eterno insatisfeito. Tem de se programar para produzir dentro de um determinado tempo, com um número X de obras.

O registro das anotações tem na atualidade um grande aliado: o computador. Quando fiz o Mestrado, o seu uso ainda não se popularizara. Então, eu anotava os dados sobre cada autor ou obra (**as fontes primárias**) numa ficha. Em outro bloco, anotava as reflexões sobre as obras teóricas (**fontes secundárias**). Tinha o maior cuidado para não perder esse material. Aliás, ainda hoje o conservo, por questões sentimentais. Tudo sobre os poetas e obras líricas do Amazonas, até 1982, está ali. Algumas poucas vezes levei essas fichas para a sala de aula e devo ter despertado a cleptomania inconsciente de sabe-se lá quantos alunos. Desnecessário ressaltar em que o uso do computador supera esse procedimento.

Entretanto, caso o trabalho não seja uma mera repetição de ideias já dispersas pelo mundo, o pensamento talvez demore um pouco para se apresentar de modo consistente sobre o assunto que se aborda. Para que aconteça esse momento de revelação, de súbita iluminação, é necessário que o produtor do texto se dedique a ele. Que se preocu-

pe constantemente com o objetivo que tem em vista. Caso contrário, seu trabalho sairá mecânico e repetitivo. Esse é um dos problemas mais graves que vejo atualmente. Como não se pode deixar de trabalhar nem se tem como evitar as preocupações cotidianas, deve-se reservar um período de tempo para a produção. Isso é absolutamente indispensável. Melhor trabalhar um pouco a cada dia do que muito a longos intervalos entre um fazer e outro. Isso em tese, é claro. Algumas vezes, comoções muito fortes, que nos atingem de modo violento, não nos permitem a constância com esse tipo de trabalho. Trata-se, porém, de uma exceção. Generalizando, recomendo que o escritor de um texto se deixe envolver por ele.

A organização das informações é passo dos mais importantes na elaboração do trabalho. Como ler os livros? Em que ordem? É claro que não pode existir uma regra geral de procedimento. As pessoas são diferentes: têm ritmos desiguais de trabalho, processos de assimilação distintos. Em teoria, e considerando um trabalho que não se oriente para a pesquisa de campo, deve-se ler cerca de três livros teóricos fundamentais. Depois, vem a leitura dos livros do autor ou dos livros que contêm o assunto pesquisado. A etapa seguinte é o retorno à bibliografia crítica, com a ampliação do conhecimento teórico. Finalmente, para a conclusão das informações, a releitura do autor ou do assunto. Isso não significa que essas fontes sejam, então, desprezadas. Até o ponto final do trabalho precisaremos reconsultá-las e confrontá-las constantemente.

É prudente, antes de começar a redação propriamente dita, organizar a parte técnica relativa à linguagem. Isso, entretanto, não é a regra, pois, graças às diferenças entre os indivíduos, cada um tem uma sistemática de trabalho, e há quem prefira sair redigindo de imediato, até mesmo como uma forma de se orga-

nizar mentalmente.

Nessa parte técnica, ressalto o uso das citações e as conseqüentes notas de rodapé (ou de final de capítulo). Saber o quê, quando e onde citar é dos aspectos técnicos mais importantes. Bem usadas, as citações dão um forte alicerce ao trabalho; mal utilizadas, criam nele uma impressão de gratuidade.

Em geral, o pesquisador, ao redigir, sente a compulsão de citar, até para mostrar que leu muito e que possui erudição. Acredito que as citações se justificam quando, por exemplo, faz-se necessário abonar uma afirmação polêmica. Então, pode-se citar um autor cuja opinião, sobre determinado assunto, está acorde com a que acabamos de fazer. Ou então, a respeito de um tema polêmico, podemos citar dois autores com opiniões discordantes para, em seguida, mediante argumentação, tomarmos partido por um deles.

Se a discussão for de ordem linguística, por exemplo, o construtor do texto pode colocar em confronto uma opinião de autor que defende a gramática normativa como padrão com a de outro que considera a língua um sistema dinâmico, mutável e, por isso mesmo, incapaz de se adequar a normas. Postas na arena as duas opiniões, o redator do texto deverá optar por um dos autores, a fim de justificar o caminho analítico a ser seguido.

Ao usar as citações, alguns procedimentos devem ser adotados. A primeira é evitar citar através de outros. Só se deve fazer isso em casos excepcionais. Para citar via terceiros, existe o termo latino *apud*, que significa que não tivemos acesso à fonte primária, mas a uma fonte secundária, a qual reproduzimos. Deve-se, pois, procurar as fontes primárias e, dentre estas, a edição mais abalizada, mais conceituada. De preferência, uma edição crítica.

Se a citação não ultrapassar duas ou três linhas, deve ser posta entre aspas como uma continuidade de nosso texto. Caso contrário, deve-se dar destaque a ela, quanto à formatação. Etc. Vamos deixar esses aspectos técnicos de lado. Não estou pretendendo referendar nem reconstruir as normas da ABNT.

Vamos à outra questão polêmica, que diz respeito às notas. Sempre que se cita, há a necessidade de esclarecer o original ao qual pertence o texto citado. O procedimento atual não é muito do meu agrado: coloca-se o sobrenome do autor e o ano da obra, aos quais se pode acrescentar o número da página. Para mim, isso é coisa de americano, o que é suficiente para que eu abomine a prática. E não venham dizer que é preconceito. Não é. É conceito, pois tenho experiência com esse assunto (ou melhor, com essa gente). Imagine se, ao reproduzir o texto de Antônio Paulo Graça, eu colocasse ao final: GRAÇA (1998, 20). Isso faria com que o texto perdesse a fluência, pois o leitor (que não podemos deixar de ter em vista), pois o leitor teria de se remeter à bibliografia, interrompendo a leitura. Entretanto, admito (que jeito!) admito que, numa dissertação acadêmica, as regras têm de ser respeitadas.

Quanto ao estilo a ser usado num trabalho, pode-se adotar a impessoalidade. Exemplo: "Sabe-se que no ano tal", "Admite-se que essa hipótese", etc. Os correspondentes na primeira pessoa do plural, seriam: "Sabemos que no ano tal", "admitimos que essa hipótese". Como Umberto Eco, acredito que o uso da primeira pessoa do plural se revela melhor do que o uso da primeira pessoa do singular, a qual deve ser evitada. No caso, estou usando nesta palestra a primeira pessoa do singular, para dar um caráter de informalidade. Mas num trabalho científico, não a acho pertinente. Afinal de contas, ninguém constrói um texto sozinho. O pesquisador, ao trabalhar a partir de uma bibliografia, está cons-

truindo com outros. Daí o uso do “nós”, ao invés do “eu”, ter maior coerência. Além do mais, “escrever é um ato social”. Escrevo para ser compreendido. Ao usar o “nós”, estou propondo ao leitor uma cumplicidade, qual seja, a de que compartilhemos a mesma opinião.

A forma de um trabalho científico, pelo menos no âmbito da chamada Academia, é outra coisa problemática – problemática para mim, porque, atuando no campo da literatura, é inevitável que eu me sinta atraído pelo desrespeito a algumas tirânicas. Um texto científico exige que, na Introdução, sejam postas à disposição do leitor as informações básicas: do que trata o trabalho, qual a metodologia utilizada, quais os objetivos alcançados, qual o tempo gasto na sua elaboração.

Nesse aspecto, eu aprecio – com moderação, é claro – realizar antitrabalhos científicos, o que está me levando a realizar, de certa maneira, uma antipalestra. Posto na Introdução o assunto de que trata o trabalho, o resto se explicitará no próprio texto. Eu trato uma monografia ou uma dissertação como um livro, em que esses esquematismos não existem. Imaginem um romance em que o narrador explicasse aquilo que pretende transmitir. Não teria graça nenhuma, inclusive porque o texto literário – não nos esqueçamos disso – o texto literário é uma máquina preguiçosa, ou melhor, é uma máquina que o leitor precisa colocar em funcionamento.

Vou dar agora um exemplo desse “anarquismo” científico (anarquismo entre aspas, bem entendido). Daqui a duas semanas, uma orientanda minha vai defender uma dissertação na UFAM sobre um autor amazonense pouco conhecido: Benjamin Sanches. Respeitando sua descoberta do autor, sua paixão pelas experiências estéticas que ele realizou, aceitei orientá-la. Depois de dois anos de leituras e releituras, de sugestões de

interpretação, de métodos de abordagem, de escrituras e reescrituras, o texto finalmente ficou pronto. É um texto científico? É, sem sombra de dúvida. Quem quiser falar sobre o conto do Clube da Madrugada e, mais especificamente, sobre a produção ficcional de Benjamin Sanches, não pode mais ignorar o trabalho da Nícia Zucolo. Não é como certos trabalhos que podem ser jogados no lixo logo após a defesa. Nele, porém, há alguns desrespeitos à forma oficial. Antes da Introdução, há um Pórtico, em que o autor é apresentado ao leitor virtual. Na Introdução propriamente dita, consta não o assunto da dissertação, mas um painel histórico que situa a escrita de Sanches na literatura regional. Finalmente, na Conclusão, não há a repetição, em outras palavras, de tudo o que foi dito. Há um desdobramento do assunto, como se fosse uma continuação. Na verdade, esse trabalho é um livro, pois apresenta a criatividade que se exige do autor de um livro.

O título foi outro tópico desrespeitado. Ao contrário do que propõem as normas, o título, para mim, não pode ser explícito. Concordo com Umberto Eco quando ele diz que o verdadeiro título é o subtítulo, no sentido de que este explica o assunto, enquanto aquele se mantém em generalidades. A dissertação sobre Benjamin Sanches se intitula “Contos de sagração”, pois trabalha com apenas seis contos desse autor em que, de certa forma, o homem se consagra inutilmente à divindade. (Não é um trabalho amplo, como desejaria Paulo Graça, mas superespecializado). Apenas no final da conclusão há uma insinuação do porquê desse título, a fim de deixar ao leitor o espaço necessário ao seu imaginário. O subtítulo, que é o verdadeiro título, explica o sentido: “Benjamin Sanches e a experimentação estético-formal na literatura brasileira”.

De certa forma, criei essa fama no Mestrado Sociedade e Cultura na Ama-

zônia – soube na semana passada, pela Secretária do Programa, Gimima Beatriz. Criei ali a fama de um orientador com títulos poéticos, intrigantes, sonegadores de informação, etc. A dissertação do Amarildo se chama *Geografias do Boi*; a da Vânia Pimentel, *Narrativas do Além-Real*; a da Graça Medeiros, professora da UEA, *Um Estranho no espelho*, trabalho que trata da identidade do caboclo amazônico; a de Carlos Guedelha, professor do curso de Letras em Parintins, *Manaus de águas passadas*; a de Sebastiana Guedes, *A Máscara de Deus*. A da Nícia, pelo menos, explica no subtítulo do que se trata. As demais, nem isso.

Na minha dissertação de Mestrado eu obedeci a todas as normas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ainda não a publiquei, por achar que é panorâmica demais, em que pese ter atendido às pesquisas da Faculdade de Letras. O mesmo não se deu *in totum* na tese de Doutorado, defendida na PUC. E, ao transformar a tese em livro, ainda dei mais toques pessoais na estrutura do trabalho. Originalmente, ela se chamava *Recriando a criação*, já que o mito é a criação por excelência; alguns autores regionais, como Araújo Amazonas, no século XIX, e Márcio Souza, na atualidade, recriaram mitos do Alto Rio Negro, região que teve a sua mitologia estudada por mim na referida tese. Então, os mitos foram criados, os autores recriaram a criação. E eu, num novo processo de recriação (não artística, mas crítica), os interpretei e analisei. Mais tarde, ao ser publicada em livro, teve o título alterado, por razões comerciais, graças à interferência de Tenório Telles, da Editora Valer. O que era *Recriando a criação* virou *Amazônia: mito e literatura*.

Nesse trabalho, considere os mitos amazônicos tão importantes quanto quaisquer outros. O preconceito de séculos, criado a partir do início da colonização, nos faz ver essa mitologia como

algo menor, própria de “povos atrasados”.

Desenvolvi, em particular, uma interpretação da mitologia do povo dessana, que vive no Alto Rio Negro, junto a outros povos irmãos, que, como os dessanas, vieram na barriga da Cobra Grande e foram vomitados para povoar o mundo. Como fonte primária, dispunha do livro *Antes o mundo não existia*, de dois índios da tribo: Firmiano e Luiz Lana, pai e filho. Luiz, cujo nome tribal é Tolaman Kenhíri, ouvia do pai as histórias relativas aos ancestrais e as registrava em livro. A ajudá-lo na tarefa de organização, estava a antropóloga Berta Ribeiro.

Como se vê, a tese não é panorâmica e seu objeto era inédito. Alguns conceitos podem não ser integralmente aceitos, pois a terminologia nas ciências humanas varia. Mas tive o cuidado de definir de que forma seriam tratados conceitos como os de mito, lenda e folclore. Acho que essa definição preliminar é imprescindível.

Para montar a estrutura geral do trabalho, permiti-me um pouco de criatividade, o que foi generosamente compreendido pelo orientador e, principalmente, pela banca examinadora. Segundo a organização de muitos povos primitivos, a aldeia se divide em duas metades, ocupadas cada uma por dois clãs distintos. No meio, entre as duas metades, está a casa dos homens, para onde vão os adolescentes do sexo masculino, tão logo se mostram aptos no ritual de passagem que lhes é destinado, o qual pode ser jejum, açoites ou lutas com formigas tucandeiras. A partir dessa estrutura, desenvolvi meu trabalho. A metade maior (ocupada pelo clã principal) corresponde aos mitos; a metade menor, à literatura. A parte central, constante de dois capítulos, expressa a transformação do mito em folclore e,

posteriormente, em literatura. É como se alguém caminhasse de uma metade, passasse pela casa dos homens e chegasse à outra metade.

Na primeira parte, portanto, interpreto a mitologia dos dessanas. Na parte final, estudo os dois autores que, como já salientei, recriaram a mitologia dos índios do rio Negro: Araújo Amazonas, em *Simá*, e Márcio Souza, nas peças *A Paixão de Ajuricaba*, *A Maravilhosa Estória do Sapo Tarô-Bequê* e *Jurupari, a guerra dos sexos*.

Inseri outra “brincadeira” (entre aspas, é claro, essa brincadeira), inseri outra brincadeira para quebrar a sisudez acadêmica. Como os membros de uma metade tribal só podem se casar com pessoas da outra metade, resolvi fazer um cruzamento que metaforizasse essa situação: sendo assim, os capítulos relativos à mitologia são nomeados com gêneros literários: “Tragédia cosmogônica” (por ceticismo, considero a criação do universo um terrível erro, um indesculpável desastre), “Ensaio sobre o vômito” (intertextualizando José Saramago, com o *Ensaio sobre a cegueira*), “Comédias de fim de mundo”, para expressar os mitos escatológicos, em que o mundo acaba sempre através de um dilúvio ou devido a incontrolável e universal incêndio. E ainda: “Romance de Jurupari”, “Epopéia dos gêmeos”, etc.

Em movimento contrário, como se um jovem saísse de sua metade para buscar mulher do outro lado, todos os textos literários são chamados de mito. Simá, protagonista do livro homônimo, é chamada de A Sol, e Tarô-Bequê, o sapo, é chamado de O Lua. Isso é para ilustrar determinadas interpretações de mitos em que, no patriarcado (ou matrilineado), quando a sucessão filial era feita a partir da mulher, o sol era feminino e a lua masculino. Com a chegada do patriarcado, trazido por Jurupari, os seus adeptos foram chamados de filhos do

sol e esse astro ganhou aceção masculina.

Ainda outra “brincadeira” é a estrutura romanceada: tudo se passa como se eu estivesse fazendo uma viagem em que, saindo de meu cotidiano, enveredasse por uma realidade desconhecida. Daí que o capítulo de abertura se chama “A Partida” e o último, “O Regresso”. Antes de qualquer coisa, há um portão – como o espelho da Alice –, que funciona como um prefácio, ao qual intitulei “Umbral”.

O que mais? As mandalas que ilustram partes cruciais da divisão são meros contrapontos. Elas me foram apresentadas por uma amiga ucraniana, Wira Wowk. As mandalas não pertencem, como se sabe, à cultura amazônica, mas à oriental. Com isso, sugiro que o mito é universal. As mandalas se dispõem em duas metades e o livro perderia sem elas, como, aliás, já perdeu, por não estarem coloridas. (Sempre há a questão financeira.) Na primeira metade, estão as mandalas ascendentes. Já que a cultura do rio Negro é patriarcal, nada melhor do que ilustrá-la com o sol, símbolo de Jurupari, que, por sua vez, é símbolo do patriarcado. A primeira é “Crepúsculo da manhã”, ou seja, o nascer do sol; a segunda é “Sol sobre o rio Negro”; a terceira é “Instrumentos musicais”, porque, na mitologia indígena, a música é o máximo de civilização e quando Jurupari trouxe o patriarcado, ele entregou aos homens as flautas, proibindo as mulheres de vê-las.

As mandalas finais representam a decadência da cultura indígena, a morte do mito. A quarta mandala ilustra, pois, a agressão do homem branco através do braço militar; por isso seu título é “Canhões na floresta”. Depois, vem “Crepúsculo da tarde”, representando, como é óbvio, o poente e a morte dos povos nativos; e, finalmente, a destruição total, ilustrada com a mandala “Lunamarga” (homenagem ao poeta Alencar e Silva

e, simultaneamente, metáfora da morte inexorável das culturas amazônicas dentro de pouco tempo).

Com todos esses detalhes rompi com a tradição, mas não de forma tão radical, porque o que resumi há pouco é a versão em livro. Na tese, tive de me ater tanto quanto possível à objetividade científica. Ali, expliquei, embora a contragosto, os motivos que acabei de revelar pela primeira vez em público, inclusive o significado das mandalas (uma das minhas paixões, porque são símbolos de perfeição).

Todos esses motivos (a viagem, o intercâmbio entre mito e literatura, etc.) não estão explicados no livro, o que de certa forma o tem prejudicado. Quis dar ao leitor a oportunidade de participar da construção do texto, como se ele não fosse científico, mas literário. Com isso, pretendi unir numa só totalidade o científico e o artístico, que, normalmente, são mensagens de teor diverso e, por isso, opostas.

Falei de uma experiência pessoal, fora dos padrões. Mas salientei o quanto tive de obedecer aos ditames da Academia. Fora dela, entretanto, tenho livre arbítrio.

Mas ainda tenho algo a dizer sobre o estilo. Trata-se então de considerar a chamada humildade científica. Nada de dizer que ainda não está apto para o assunto que vai abordar. Se não está apto, não escreva. Afinal, você nada aprendeu durante todo o tempo em que pesquisou, leu, esboçou rascunhos? Isso não é humildade científica, é hipocrisia. Humildade científica é saber que precisamos de outros autores para desenvolver nossos trabalhos. É ter consciência de que somos produtos de um tempo e de uma dada realidade, que estamos condicionados de maneira diversa, mas absoluta.

Permitam-me ainda voltar à minha tese de Doutorado. Em determinada al-

tura da elaboração, senti-me perdido, o que é comum acontecer, apesar da ajuda do orientador. Tendo lido mais de uma vez as fontes primárias, não conseguia achar significados para alguns mitos enfeitados em *Antes o mundo não existia*. Claro que as peças de Márcio Souza e o romance de Araújo Amazonas poderiam ser analisados graças à minha experiência docente, mas a relação desses textos literários com os mitos ficaria prejudicada caso eu não achasse uma chave que me permitisse abrir o segredo que eles guardavam.

Já tinha lido vários autores que teorizam sobre mitos – Mircea Eliade, Ernst Cassirer, Mielietinski, etc. – mas eles pareciam incapazes de me abrir todas as portas. Foi quando li *A Oleira ciumenta*, de Claude Lévi-Strauss, autor que eu já conhecia da *Antropologia estrutural* e dos *Tristes trópicos*, livros fundamentais. Estava ali a revelação do segredo, pelo menos para mim. Veio-me de súbito, em momento inesperado, após a leitura.

Graças à chave contida nesse livro, pude decifrar todos os mitos dessas contidos em sua bíblia, que é *Antes o mundo não existia*. A tese exposta, que permeia todo o trabalho, é: os mitos expressam o desejo de civilização dos índios. Ao contrário do que se pensa, o índio busca a civilização. Os lábios atravessados por botoques, por exemplo, não são nada mais que o desejo de alterar o corpo que lhes foi dado pela natureza. Ao natural, o indígena opõe o cultural. Estamos no terreno minado da natureza *versus* cultura, oposição que fundamenta a antropologia de Lévi-Strauss. Evidentemente, essa interpretação não vai contentar a todo mundo. Mas eu pude manter um nível de coerência interpretativa e explicar, de acordo com a trilha que me foi aberta, cada um dos episódios ali contidos. Sozinho, eu não chegaria a lugar algum. Foi-me necessário, além do orientador, os livros lidos e, em particular, esse *A Oleira Ciumenta*.

Essa questão da humildade não vai ao ponto, cada vez mais comum, de se recorrer à Internet e copiar textos disponíveis. Assim já é humildade demais. É servilismo e canalhice. Essa odiosa prática ganha adeptos, digamos assim, nos cursos de graduação e de especialização. Mas nos mestrados também já se encontraram vestígios de sua presença. Não quero me alongar nesse assunto, que é próprio para delegacias de polícia, não para o meio acadêmico. O orientador deve conduzir seu discípulo para assuntos que ele possa, digamos meio impropriamente, vigiar com rédea curta.

3 Sobre a redação

A redação dos trabalhos é outro problema. Há pouco tempo, conversando com o prof. Odenildo Sena, a quem já me referi nesta palestra, abordamos o assunto. Segundo esse professor, antes de admitir um orientando, ele pede que o candidato redija um texto em sua frente, para saber se ele possui capacidade de expressão. Radicalismo do professor? Talvez. Mas, convenhamos, esse problema é uma calamidade.

Discutir as formas de erradicá-lo ultrapassa o tema e os propósitos desta palestra. Porém, é muito constrangedor verificarmos que há mestres e doutores com nível redacional extremamente baixo. E não é o caso de admitir variantes de linguagem, conforme os manuais de linguística explicam. A Academia exige a chamada norma culta e isso parece-me óbvio. Na Academia, não pode prevalecer *A Língua de Eulália*, livro de Marcos Bagno que justifica desempenhos linguísticos diferentes. Na Academia, há a necessidade de se dominar o código escrito para a comunicação científica em qualquer área. Afinal, ninguém escreve para si mesmo – salvo exceções que não vale a pena considerar. Quando se escreve, pretende-se atingir uma cons-

ciência, esclarecê-la, modificá-la. Isso só é possível se o receptor compreender o emissor. Se o código linguístico for diferente, a comunicação pode ficar bloqueada.

Na atualidade, o computador tem facilitado muito o trabalho da escrita. Não só funciona como um revisor preliminar, assinalando em vermelho palavras cuja grafia está incorreta. Entretanto, ele ainda não é suficientemente competente na parte sintática e muito menos na parte da criação em si. E jamais o será.

Graças ao computador, não precisamos mais fazer o chamado rascunho preliminar, o qual muitas vezes era processado de modo manuscrito. Lembro-me que, em minha dissertação de Mestrado, eu sofri no registro da bibliografia. Na época, não se digitava, datilografava-se. Por duas ou três vezes, eu tive de redatilografar grandes partes da bibliografia, porque, quando estava bem adiantado, eu percebia que faltava um livro que deveria estar no começo. O jeito era recomeçar o trabalho. Desnecessário é explicar o que o computador pode fazer nesse e em outros aspectos técnicos da construção do texto.

Uma hipótese de trabalho pode ser desenvolvida a partir do sumário, o qual deve ser preparado, já que é uma hipótese, logo no início. Isso não quer dizer que ele não possa ser modificado e alterado. Imaginemos o seguinte: se temos de ir dirigindo de carro, daqui da Escola Normal Superior até o Distrito Industrial, traçamos mentalmente um roteiro prévio. Entretanto, se a av. Efigênio Sales estiver interditada, teremos de refazer o roteiro e tomar outro rumo. A mesma coisa acontece com o sumário. Em determinado momento, podemos ver que as ideias que pretendíamos desenvolver foram bloqueadas, não mais servem para o trabalho por motivos diversos. Eles se encontram interditadas. Sendo assim, podemos eliminar itens do sumário ou simplesmente pegarmos outra

via, substituindo os itens impróprios por outros.

Esse processo de construção e reconstrução eu experimentei quando elaborei os trabalhos de Mestrado e Doutorado, já referidos. E experimento sempre que oriento, o que significa que vivencio essa questão continuamente. O caminho é sempre percorrido a dois. Nesse caso, valho-me de outra metáfora de Umberto Eco. No livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, ele diz que uma narrativa é um bosque de trilhas que se bifurcam e inter cruzam. A construção de um trabalho científico é também uma floresta com as mesmas características. Continuamente temos de optar por seguirmos pela direita ou pela esquerda; adiante, verificamos que a vereda se encontra bloqueada por uma árvore caída. É necessário achar a trilha que nos mostre a saída do labirinto. O fio de Ariadne pode ser o sumário.

O resumo que se exige nas esferas acadêmicas tem a sua utilidade. Não é mera formalidade. Permite ao leitor ou a outro pesquisador que saiba o que tem às mãos. Se aquela monografia, dissertação ou tese vai servir para os seus propósitos. Em geral, os resumos são mal feitos: salientam partes desnecessárias, que constam já do sumário; em contrapartida, omitem informações fundamentais.

4 Revisão crítica do texto

O texto principal, uma vez construído, tem de necessariamente possuir uma unidade, com pé e cabeça, ou seja, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Isso é óbvio, mas nem sempre é fácil de se atingir. Como eu já frisei antes, tenho algumas divergências com as introduções, tal como elas se apresentam. Acredito que uma boa introdução deva conter as motivações pessoais do pes-

quisador e, sem cansar o leitor, a explanação rápida dos objetivos e da metodologia, bem como do que se pretende atingir. Vejam como o professor Antônio Paulo Graça, na tese já referida, *Uma poética do genocídio*, justificou o grande número de romances indianistas estudados em sua tese e, logo em seguida, declarou o que pretendia atingir:

Se em relação ao número de livros, nosso corte revelou prodigalidade excessiva, quanto ao ponto de análise, será absolutamente restrito. A análise do livro levará em contra poucos aspectos: o modelo do herói, seu caráter, seu destino e as estratégias narrativas que configurariam uma espécie de gramática poética de matiz genocida.

Ao terminarmos a leitura da introdução, ficamos sabendo qual a tese defendida no todo do trabalho e em cada obra em particular: o romance indianista brasileiro apenas na aparência é um elogio ao indígena. Na verdade, o inconsciente do escritor propõe, de acordo com os preconceitos da sociedade brasileira, do qual ele é um produto, a extinção do índio. A exceção fica por conta de Mário de Andrade, com o clássico *Macunaíma*, por isso mesmo tratado à parte. Já antes o sumário nos informara das obras que seriam estudadas. E ficamos sabendo que a morte de Iracema não é gratuita; que em *O Guarani* há “uma metáfora assustadora: o indígena deve renunciar à sua família não para salvar-se, mas para ser digno do sacrifício”; que em *Acaíaca*, de Joaquim Felício dos Santos, o extermínio da tribo foi atribuído a uma condenação divina. Em todos os romances, a alma indígena foi expropriada; por isso, Peri é um selvagem com alma lusitana e Isaías, do romance *Maira*, de Darci Ribeiro, ganha uma alma cristã.

A conclusão é outro problema. O pesquisador esgota todos os seus argumentos no corpo do trabalho e a conclusão é apenas uma repetição da introdução. E aí lemos novamente o que cada capítulo contém, quais os objetivos que foram atingidos, que a metodologia foi fielmente cumprida, etc. etc.

Uma boa conclusão não pode ser assim. Uma boa conclusão deve expor um trunfo final, lançar à mesa a cartada decisiva. E novamente, se me perdoam, valho-me da minha experiência pessoal. Nessa dissertação que vai ser defendida daqui a duas semanas, os *Contos de sagração*, a pesquisadora, após o estudo das narrativas, ou seja, após o corpo do trabalho, trouxe-me uma outra parte intitulada “O ruído entre palavras”, em que ela expunha ideias que fechavam a dissertação, inclusive o porquê de Benjamin Sanches dever integrar a lista dos principais autores da literatura brasileira do pós-guerra. Depois, vinha a Conclusão, que repetia com outras palavras, como eu já disse, toda a Introdução, resumia o que fora tratado em cada capítulo, etc. Uma mera formalidade. Eu então disse que ela tirasse a conclusão e considerasse “O ruído entre palavras” como o final de seu texto. Aquela parte é que era a conclusão. Como se pode ver, é um texto científico, com um propósito bem definido. Apaixonada pela escrita de Benjamin Sanches, que ela conheceu num curso que fez comigo, mostra o vigor da escrita desse artista, desconhecido apenas porque viveu numa região periférica, com economia fraca. Seu trabalho é científico porque, como já frisei, quem quiser falar doravante sobre Benjamin Sanches ou sobre o conto do Clube da Madrugada, não pode deixar de consultar seu texto.

Essa dissertação, por sinal, começou numa disciplina do Mestrado Sociedade e Cultura, que ela fez como aluna especial. Seu trabalho de conclusão foi sobre um (apenas um) conto de Benjamin Sanches. No Mestrado, ela ampliou o raio

de ação e trabalhou com outros cinco contos, além daquele primeiro. Como se vê, é um trabalho bastante monográfico. Quem sabe, num Doutorado, ela venha a trabalhar com o livro todo.

Para encerrar minha exposição, cujos aspectos técnicos tentei tornar menos enfadonhos relatando experiências pessoais, vamos às relações do autor com o revisor. Ao contrário do que se possa pensar, o revisor exerce um papel importante. Mas ele tem limites. Não se pode entregar ao revisor um texto caótico, porque ele precisa entender o que tem diante dos olhos. Um texto caótico o obrigará a um esforço bem maior, além do que há o risco permanente de o sentido ser alterado.

Meu conselho é que se use sempre um revisor. Infelizmente, nem sempre isso é acatado. Entretanto, chega o momento em que nem o orientador, que tantas vezes leu o produto, nem o pesquisador conseguem mais enxergar as falhas de construção. Nesse caso, antes do revisor, um amigo pode ler a dissertação, para ver se ela está coerente, se possui unidade, profundidade e, principalmente, importância.

Concluído o trabalho, qual o seu destino? Certamente, muitos não terão relevância e ficarão nas bibliotecas das Academias. Todavia, não foi com essa intenção que ele foi produzido. Mas os livros precisam de algo mais. Se ele tiver valor científico, no sentido de dar uma contribuição, sua vida transcenderá à vida de quem o produziu. Será um livro na aceção plena do termo.

Muito obrigado pela atenção!

O qualitativo na investigação educacional: da dimensão paradigmática à narrativa acadêmica

Amarildo Menezes Gonzaga⁹
(IFAM/Campus Manaus Centro)

O sentido que damos aos nossos escritos não é fruto do acaso, tampouco não está para atender a uma imposição de que o texto é um amontoado de informações com o objetivo exclusivo de um exercício de decodificações de mensagens. Seu propósito vai muito mais além, devido à intencionalidade imbricada no imaginário daquele que assume a sua condição de autor.

Por ter o autor motivações impulsionadas pela intencionalidade que nutre o seu espírito criador, a pretensa neutralidade perde o sentido e se torna mera utopia, porque o texto é a representação de uma realidade da parte daquele que o constrói, logo, não há como desconsiderar a carga ideológica que o nutre.

Essa máxima levou-nos à proposição de discutir aqui a problemática da inexistência de neutralidade do investigador, até mesmo quando aquele dá um tratamento sistematizado aos dados da sua investigação. Por outro lado, tomar essa atitude implica em, aqui, refletir sobre a interpretação do qualitativo numa perspectiva paradigmática.

Alçar voos, desconstruindo e reconstruindo o conhecimento, centrado no tema emergente em questão, em um processo dinâmico pautado na descontinuidade e numa perspectiva de problematizá-lo no plano da contracultura é

um dos nossos maiores desafios nessa empreitada. Mas como o que se apresenta como nuances ainda é por muito a ser decifrado, deixo um pouco do que descobri a respeito, nas unidades a seguir, do texto.

1 Qualitativo: um paradigma?

Todo pesquisador, ao se deparar com o momento de análise dos dados da sua pesquisa, principalmente quando ainda não se deu conta do grau de abrangência e complexidade que sustenta aquele conjunto de ações, quase sempre tende a buscar respostas para suas indagações a respeito das dúvidas que surgem a partir da seguinte pergunta: que tipo de tratamento é possível de ser dado às informações que obtive? Agindo dessa maneira, não se dá conta de que existe elementos predecessores que precisam ser levados em consideração, antes mesmo da formulação dessa pergunta. Sendo assim, não é essa natureza de pergunta e o possível tipo de resposta dado a ela que será o fator determinante, na condição de parte do produto caracterizador do processo investigativo em questão, mas sim o histórico de como o pesquisador se envolve na apreensão do que a ele se apresenta, na condição de fenômeno possível de ser descrito, que nada mais é do que o objeto que ele investiga. Logo, não há como negar que

o sentido primeiro dado ao problema, a partir do “olhar” do pesquisador, tende, preliminarmente, a pelo menos evidenciar as diretrizes do tipo de tratamento que ele dará aos dados que obterá na sua pesquisa.

Em outras palavras, ainda na construção do problema de pesquisa, mesmo que de posse somente do escopo do planejamento, dando-se conta ou não, o pesquisador sensato deixa indícios, mesmo que nas entrelinhas do seu texto, da postura que assumirá em relação ao sentido que será dado às informações/dados da sua pesquisa. Partindo desse princípio, não há como negar a carga ideológica que ele utiliza para caracterizar o tema que transformou em problema de pesquisa. É assim que demonstra suas crenças e como elas se imbricam nas tradições acadêmicas as quais vincula a sua identidade de pesquisador. Logo, a condição ontológica que ele deixa emergir não está dissociada de determinadas perspectivas teórico-epistemológicas que podem, ou não, estar em evidência.

Por sua vez, e seguindo a mesma linha de raciocínio, o pesquisador, nessa trajetória investigativa, ao estabelecer uma relação complementar entre o que se manifesta na sua condição ontológica e as perspectivas teórico-epistemológicas, acabará dando um significado diferenciado para a construção da sua história de vida (pessoal e profissional), sentindo-se pertencido e ou se fazendo pertencer ao contexto em que estiver inserido e mergulhando, dessa forma, na carga ideológica que dele emerge continua e constantemente, a partir dos seus segmentos cultural, social, econômico e histórico. Dessa forma, torna-se imprescindível que os resultados de suas ações, principalmente o que concerne aos processos e aos produtos oriundos de suas investigações, tornem-se pontos de referência na consecução das tendências que procuram legitimar de-

terminados paradigmas que se apresentam como instituídos e ou emergente, uma vez que ele, o pesquisador, a partir da forma como percebe e compreende o mundo, utiliza-os como “[...] um compromisso implícito, não formulado nem difundido, de uma comunidade de estudiosos com um determinado marco conceitual”. (WITTROCK, 1989, apud SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 7).

Ganha sentido a definição de Wittrock (1989), se considerarmos que é a partir dos paradigmas, sejam instituídos ou em condição de emergentes, que o pesquisador se identifica com determinada comunidade científica, utilizando como ponto de referência as ideologias para sustentar o seu discurso, imbricando-o a certas nuances que sustentam um marco conceitual. Nesse processo de identificação, o pesquisador procura dar sentido às suas crenças, pautando-se nos elementos caracterizadores do marco conceitual norteador daquilo que se apresenta como fundamento caracterizador de uma tradição que precisa, nas suas ações, e também dos seus pares, não perder o sentido que ganhou e que necessariamente precisa continuar ganhando, caso contrário, poderá perder sua evidência.

Pensemos mais especificamente nas comunidades científicas que buscam sentido para a área de Ensino de Ciências e Matemática (Área 46), conforme denominou a Capes, que se pautam em crenças centradas em marcos conceituais. Há algumas que se articulam em torno da Aprendizagem Significativa, investigando objetos ressignificados que ganha sentido em suas investigações, transformando-os também em “[...] conjunto de crenças e atitudes, visão de mundo compartilhada por um grupo de cientistas, que envolve, especificamente, uma metodologia determinada” (ALVIRA, 1979, apud SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 6).

A partir do descrito, a busca incessante de respostas para as questões que norteiam um problema de pesquisa não tende a ser pragmática e muito menos direta, mesmo que o texto escrito exija objetividade na descrição, ou narração ou dissertação do que foi investigado. As idas e vindas precisam ser valorizadas pelo pesquisador, porque é a partir e através delas que ele poderá se autoconhecer, quando descreve o fenômeno que a ele se apresenta. Isso implica dizer que desde o primeiro momento em que se depara com um problema que investigará, ainda na primeira inquietação, o olhar que o pesquisador direciona ao objeto é encharcado de uma carga ideológica, que o ajuda a conhecer a realidade social em que vive e a descobrir seus segredos. (SERRANO, 1994).

Na busca de análise da realidade, o pesquisador precisa saber em que contexto está inserido, para onde ele quer ir a partir de onde está, e como fazer para chegar aonde almeja chegar. Ao observarmos com precisão esse percurso, verificaremos que é um processo metodológico imprescindível de ser feito. É uma atividade sistemática e planejada. Sendo assim, os paradigmas que ele, o pesquisador, adotar estarão condicionados aos procedimentos que serão perseguidos por ele na investigação. Serrano (idem, p. 17), inclusive, reforça essa questão quando assim se posiciona:

É evidente que cada paradigma mantém uma concepção diferente do que é a investigação. Como investigar, o que investigar e para que serve a investigação. Com o tempo, os conceitos centrais que definem uma pergunta, os métodos, a organização dos estudos e as conjecturas implícitas sobre as relações causa-efeito são estandarizadas parcialmente e supostas por pesquisadores.

Estes conceitos e normas, vagamente definidos, exigem um papel importante no planejamento da pesquisa e na interpretação dos resultados. Também proporcionam estabilidade a um programa de investigação, perante as anomalias que são produzidas naturalmente nos dados, e perante as críticas que surgem como parte da dinâmica de divulgação dos trabalhos de pesquisa.

Mais uma vez, a partir da citação proposta, temos a oportunidade de perceber que certos procedimentos adotados no percurso investigativo não são triviais, e muito menos pragmáticos. Aqueles existem para dar sentido tanto para subsidiar as respostas ao problema de pesquisa que o pesquisador persegue, quanto para os questionamentos a respeito da sua condição existencial no percurso investigativo que faz. Assim, advém a sua maturidade a partir de uma perspectiva processual, que o leva tanto para saber lidar com os seus conflitos existenciais, quanto com os conflitos que “experiência” nas diferentes vertentes caracterizadoras do contexto em que estiver inserido. Assim, poderá sentir-se capaz de defender suas crenças, conforme as tradições da comunidade com a qual se identifica, predisposto a receber críticas e sugestões, e, por conseguinte, assim, naturalmente, será capaz de, conscientemente, adotá-las, ou não, conforme a conveniência.

Decorrente do exposto, não se pode comentar sobre o paradigma qualitativo sem demonstrar as contradições existentes entre os aspectos que o caracterizam com aqueles que caracterizam aquele que a ele aparentemente se opõe, também em condição paradigmática, ou seja, o quantitativo. A respeito disso trataremos na próxima unidade.

1.1 Quatro aspectos básicos caracterizadores do paradigma qualitativo

Na busca de compreensão do paradigma qualitativo, procuraremos caracterizá-lo a partir de alguns aspectos que a ele são peculiares. Claro que para isso, conforme comentamos no final da unidade anterior, precisaremos nos reportar às contradições inerentes ao paradigma quantitativo. Assim agiremos porque acreditamos que a relação entre ambos se dá na complementaridade, e não na dualidade.

1.1.1 Quatro aspectos básicos caracterizadores do paradigma qualitativo

No paradigma qualitativo não existe possibilidades de “distanciar” aquele que observa daquilo que é observado, pautando-se na crença da neutralidade do primeiro, em relação à emissão de opiniões referentes ao segundo, conforme determinam as tradições instituídas em determinadas comunidades científicas seculares, as quais, baseando-se nos preceitos de Comte, sustentavam-se no fundamento de que “[...] a natureza seria composta por fenômenos ordenados de forma imutável e inexorável, cabendo à ciência apenas observá-la e descrevê-la” (APOLINARIO, 2009, p. 26).

Na relação em questão, o sujeito investigador envolve-se com o objeto investigado, apreendendo-o conforme as múltiplas possibilidades que emergem, nas tentativas que se apresentam no percurso feito por ele. Logo, cabe a quem se coloca nessa condição manter-se vigilante para não se perpetuar imbricado a ele nos distintos entrelaçamentos que as situações circunstanciais o levam a “experenciar”. Nesse princípio interativo, portanto, a tendência é, na retroalimentação, o sujeito investigador aprender a apreender o que se apresenta como objeto investigado,

adotando como pretexto a experiência, que advém da vivência durante o percurso que ele faz, sabendo que é um caminho sem volta, construído na errância, fundamentado na incerteza e na busca de autonomia. Sendo assim, “[...] A coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba, nunca pode ser efetivamente em si, porque suas articulações são as mesmas de nossa existência, e porque ela se põe na extremidade de um olhar ou ao termo de uma investigação sensorial que a investe de humanidade” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 429).

1.1.2 Busca sentido na corrente de pensamento Fenomenologia

Como ratificação do dito na unidade anterior, o paradigma qualitativo retroalimenta-se da corrente de pensamento Fenomenologia, logo, conforme determina os seus fundamentos, a postura ideológica assumida pelo pesquisador não é a de distanciar-se do objeto que investiga. Pelo contrário, o primeiro procura se identificar com o segundo, na crença de que aquele não é um fato, mas um fenômeno que se apresenta na sua intencionalidade. Sendo assim, o sentido maior a ser dado pelo pesquisador, quando interage com o objeto que investiga, é dinâmico e interacional. Isso só ocorre porque a “[...] fenomenologia busca conhecer os significados que os indivíduos dão a sua experiência, o importante é aprender o processo de interpretação pelo que as pessoas definem seu mundo e atuam em consequência daquele” (GOMEZ, 1996, p. 42). Nessa circunstância, o pesquisador, na condição de fenomenólogo, tenta ver as coisas do ponto de vista das outras pessoas, descrevendo, compreendendo e interpretando.

Ademais, no sentido em questão, a razão da busca incide na descrição do que se manifesta, do que se apresenta na aparência das múltiplas possibilidades

de busca de identificação entre sujeito-objeto. Nessa situação, é desnecessária qualquer possibilidade do quantitativo para atender a um determinado fim cujo propósito exclusivo é a explicação ou a análise. Mas, é bom lembrar que ele não pode ser descartado em uma perspectiva dual. Por exemplo, se tomarmos a iniciativa de fazermos uso daquele como aliado na interpretação de aspectos subjetivos, decorrentes das múltiplas e distintas formas como o objeto, na condição de fenômeno, se manifesta, perceberemos que o seu propósito ultrapassara a tradição, à qual sempre esteve vinculado.

1.1.3 Orienta-se a partir do processo, assumindo uma realidade dinâmica

“Caminheiro, não existe caminho. O caminho se faz no próprio caminhar”. A esse trecho do poema de Antônio Machado reportamo-nos, quando pensamos sobre essa caracterização do paradigma qualitativo. Pensar o percurso investigativo a partir dessa perspectiva é apreender a realidade de forma processual.

Na compreensão do objeto que investiga, o pesquisador encara a realidade a partir da dinâmica da vida, e constrói uma representação do mundo pautando-se nas ações dos sujeitos, que passam a ser referenciais norteadores na tessitura de tudo que pode contribuir para a consolidação de um conjunto de crenças que sustentará as tradições do que é tido como válido para descrever, explicar e dar sentido ao caminho percorrido tanto por aquele que investiga, quanto por aquele, ou aquilo que é investigado.

O que se manifesta como explicação do que é vivido e experienciado pode até ganhar sentido na condição de produto, mas não é interpretado como algo está-

tico e isolado, pois sua condição é circunstancial, para efeito de atendimento a determinadas necessidades e expectativas de uma comunidade científica, ou de um determinado segmento social, que ainda sofrem influências significativas de toda uma trajetória histórica do rigor do método científico positivista. O pesquisador, por sua vez, é consciente disso e, no gerenciamento do processo, procura, pelo menos para si próprio, “enxergar” o que é materializado na condição de produto como pontos intermediários de “ancoragem”, antes da “chegada” ao estabelecido como final do percurso investigativo que teve a pretensão de fazer.

1.1.4 Emprega técnicas de pesquisa que exigem procedimentos qualitativos

No afã da consulta as obras de Gomez (1996), Serrano (1998), Serrano (1994), Bogdan e Biklen (1996), Sandin Esteban (2010) e outros, na busca de justificativa para essa caracterização, percebemos a unanimidade no que diz respeito ao posicionamento sobre essa questão. Especificamente quando descrevem conjuntos de procedimentos que possuem tradição na descrição de processos caracterizadores de percursos investigativos que coadunam para uma linha tênue. É um ponto comum nas obras mencionadas iniciar com a contextualização histórica da pesquisa qualitativa, como uma forma de demonstrar a existência de uma tradição daquela. Nos demais capítulos, descrevem técnicas, que vão desde as mais habituais, como é o caso da observação e da entrevista, em suas múltiplas possibilidades de execução. Chama-nos atenção uma particularidade, praticamente comum em muitos deles, que é a menção à etnografia, à pesquisa narrativa, à pesquisa-ação, à história de vida e ao estudo de caso como possibilidades

de ressignificação de técnicas qualitativas.

Tratando-se dessas técnicas da pesquisa qualitativa, muitos pesquisadores que costumam adotá-las, legitimando-as como elementos caracterizadores daquela natureza de pesquisa, têm sempre uma preocupação em demonstrar o sentido diferenciado que precisa ser dado a elas nas diferentes fases dos percursos investigativos que fazem. Sendo assim, o sentido dado a elas tem uma intenção, que é retroalimentada na intencionalidade do próprio pesquisador. Por conseguinte, é a ilusão de um pesquisador buscar na experiência de um outro com o qual se identifica, mesmo por uma afinidade temporária, a receita eficaz para o percurso investigativo que se propõe a fazer e uma prática equivocada de legitimação da pesquisa qualitativa. Cada percurso é um percurso vivenciado e “experenciado” por cada pesquisador, que descobre o caminho à medida que caminha, mesmo que esteja com receio de olhar para a sombra de suas próprias pegadas.

Na próxima unidade trataremos da narrativa e suas respectivas contribuições para a compreensão do paradigma qualitativo. Na verdade, não chega a ser uma abordagem meramente técnica sobre essa questão. Trata-se da utilização de uma bricolagem dos gêneros textuais, tendo como referencial norteador a narrativa.

2 A narrativa acadêmica no paradigma qualitativo

O discurso empregado nas unidades que seguem mudará, dada a necessidade de se enfatizar a narrativa acadêmica em uma de suas faces. Como se pode observar é proposital!

2.1 A metanarrativa: alguns aspectos

Quando nos demos por conta, estávamos em frente à tela do computador, pensando em como poderia levar os estudantes da primeira turma do Mestrado em Educação em Ciências a ressignificarem a narrativa como fundamento necessário não somente para a compreensão da importância daquela tipologia textual como alternativa para aqueles se verem na construção da sua própria existência, mas também como um pressuposto imprescindível na legitimação da pesquisa qualitativa, principalmente quando aquela tem como foco fenômenos que, para efeito de apreensão, exigem idas e vindas aos campos de pesquisa.

Na busca de atingir as duas intenções - a ontológica e a metodológica -, em uma perspectiva complementar, fizemos com que emergissem os aspectos caracterizadores dos elementos constituintes da narrativa. Parti do princípio de que Sou Professor (**um personagem**), que, como todo profissional, desempenha papéis (**ações**), deixando evidente, intencionalmente, ou não, aspectos psicológicos (internos), e físicos (externos), que contribuem para que o outro construa opiniões a meu respeito. Mas, só conseguirei evidenciar esses significados em um contexto (**espaço**), podendo, ou não, relacioná-los a um determinado **tempo**.

O processo que resultou na apresentação dos aspectos mencionados no parágrafo anterior levou-nos a recordar um comentário que o nosso orientador de tese fazia, quando discutíamos a respeito da pesquisa narrativa, ao dizer o seguinte: Amarildo, de olho na análise, porque quando relatamos determinadas sequências de acontecimentos da nossa história, deixamos (ou não) transparecer, na maioria das vezes, reflexos de quem realmente somos, ou de quem pensamos que somos. Em outras palavras, só contamos para o outro aquilo

que queremos que ele ouça, logo, nem sempre é possível dizer que em toda narrativa os fatos falam por si mesmos. Será que essa afirmativa faz sentido?

Outra questão que trazemos à tona nesse momento é a que trata da condição que precisamos assumir na narrativa, como personagens que comunicam ao leitor os fatos. Recentemente, tratamos dessa questão quando, em Manacapuru, ministramos uma disciplina no curso de Pedagogia. Elaboramos um texto, através do qual fizemos um exercício interessante com os alunos. Na primeira versão, posicionamo-nos adotando o **discurso indireto**, e procuramos transmitir, com as nossas próprias palavras, o pensamento que nós, na condição de personagem, expressávamos. Assim ficou o texto:

Uma caminhada...

O calor durante aquela noite, em Manacapuru, era causticante que me levou a vestir uma bermuda, uma camiseta e a calçar um par de tênis para fazer uma caminhada. Deixei o hotel impaciente, mas mesmo assim não me esqueci de fazer um breve alongamento, já que não sou mais nenhum juvenzinho e os músculos poderiam depois dar uma resposta para mim nada agradável. Bem, deixemos de lado esses pormenores e vamos ao relato da minha caminhada.

Não foi novidade, logo quando sai do hotel, avistar nas ruas um excesso de motos e carros transitando amiúde. A impressão que me passou naquele momento foi a de que, por não detectar nenhuma sinalização, eu poderia passar a ser uma presa fácil do trânsito. Mesmo assim não hesitei e continuei minha caminhada.

Ainda próximo do hotel, passei em frente à sede, acho que assim posso chamar, porque não sei qual é o nome correto, da Ciranda Flor Matizada, e havia um ensaio, que me pareceu muito rígido; talvez porque aproximava-se o período do Festival de Cirandas de Manacapuru. Na sequência, passei pela rodoviária e senti vontade de me dirigir para perguntar a respeito dos horários de ônibus para Manaus no sábado, mas me contive por duas razões: não avistei ninguém naquele momento no guichê e a minha intenção era fazer a caminhada e parar um pouco me tiraria do foco. Segui acirradamente e o meu corpo começou a sentir, afinal de contas, fazia mais de um mês que eu não caminhava. Logo, abruptamente, chamou minha atenção, do outro lado da rua, um fato inusitado: um grupo de jovens estava reunido em torno de algumas motos, sendo que em uma delas estava instalado um som, por meio do qual era possível ouvir de maneira ensurdecedora uma música nada convencional, causando uma poluição sonora exagerada. O mais impressionante era que ninguém parecia estar incomodado; confesso que me incomodei tanto que senti vontade de ir até lá e perguntar a eles o seguinte: caso eu fosse até à frente da casa de vocês e colocasse um som nesse mesmo volume, mas com música clássica, como vocês se sentiriam? Deixarei para lá essa minha rabugice, ou não (que o leitor faça o seu julgamento), e continuarei contando sobre a minha caminhada.

Apressei os passos e, quando me dei por conta, estava em frente à igreja da matriz. Ali estavam vários jovens reunidos em pequenos grupos, conversando. Estavam fardados e a impressão que me passou foi a de que não tiveram aula, porque olhei no relógio e detectei que era 8h30. Naquele momento, quando vi aqueles jovens conversando descontraidamente, retornei ao meu passado e me lembrei da época em que cursava o magistério lá em Parintins e que vivíamos um problema sério de “apagão”. Saíamos de casa para o colégio e, quando nem bem começava o primeiro tempo, lá se ia a energia. Como gostávamos, porque aproveitávamos para fazer uma “vaquinha” para comprar lanche, que comíamos à medida que conversávamos, sentados em um banco que havíamos eleito como o “nosso banco”, na praça do Sagrado Coração de Jesus, que fica em frente ao Colégio Nossa Senhora do Carmo. Mais uma vez deixo de lado meus devaneios e retorno à minha caminhada.

Estava cansado e, conforme comentei antes, fazia alguns bons dias que eu não caminhava. Mesmo assim insisti mais um pouco e desci a rua em frente à igreja da matriz e, quando me dei conta, estava em frente à Agência do Bradesco. Percebi que havia exigido muito de mim e resolvi retornar para o hotel, em um silêncio sepulcral, sem aquela preocupação de usar o meu olhar aquilino para observar as coisas e as situações que se manifestavam à minha volta. O cansaço havia chegado.

Na segunda versão do mesmo texto, adotamos o **discurso direto**, e procuramos representar textualmente as palavras dos personagens, apresentando inclusive trechos em que aparecem diálogos. Assim ficou o texto:

Uma caminhada...

O calor durante aquela noite, em Manacapuru, era causante que me levou a vestir uma bermuda, uma camiseta e a calçar um par de tênis para fazer uma caminhada. Antes de deixar o hotel, perguntei ao senhor que estava na recepção: - Qual o melhor lugar para fazer uma boa caminhada aqui, próximo ao hotel? Ele deu um sorriso, franzindo o canto da boca, pedindo em seguida para que eu repetisse a pergunta, e eu, quase que impaciente, perguntei novamente: - Eu tinha perguntado se existe local para caminhar aqui por perto. Ele assim respondeu-me: - Sabe, meu senhor, toda a cidade, aqui no centro, é boa de caminhar, mas o senhor tem que ter cuidado com os carros, porque a cidade não tem uma boa sinalização e o pessoal das motos e dos carros não respeita muito o pedestre.

Nada respondi e, em seguida, com impaciência, deixei o hotel, mas mesmo assim não me esqueci de fazer um breve alongamento, já que não sou mais nenhum juvenzinho e os músculos poderiam, depois, dar uma resposta para mim nada agradável. Bem, deixemos de lado esses pormenores e vamos ao relato da minha caminhada.

Confirmei o que disse o senhor da recepção do hotel, quando avistei um excesso de motos e carros transitando amiúde pelas ruas. A impressão que me passou naquele momento foi a de que, por não detectar nenhuma sinalização, eu poderia passar a ser uma presa fácil do trânsito. Mesmo assim não hesitei e continuei minha caminhada. Ainda próximo do hotel, passei em frente à sede, acho que assim posso chamar, porque não sei qual é o nome correto, da Ciranda Flor Matizada, e havia um ensaio, que me pareceu muito rígido, talvez devido à proximidade do período do Festival de Cirandas de Manacapuru.

Passei pela rodoviária e me dirigi a um dos guichês, no qual estava uma moça tipicamente amazonense, lendo uma revista de artistas de novela. Assim que percebeu que havia me aproximado, sorriu elegantemente e me perguntou: - Pois não, senhor, em que posso ajudá-lo? Em seguida, perguntei: - Quais os horários de ônibus no sábado para Manaus? Ela respondeu-me: - Temos ônibus de uma em uma hora.

A resposta dada pela moça fez-me sair dali contente, porque não teria problema em terminar a disciplina na tarde do sábado e viajar no início da noite. Empolguei-me e continuei ainda mais acirradamente minha caminhada e o meu corpo começou a sentir, afinal de contas, fazia mais de um mês que eu não praticava esse exercício físico.

Abruptamente, chamou mi-

nha atenção, do outro lado da rua, um fato inusitado: um grupo de jovens estava reunido em torno de algumas motos, sendo que em uma delas estava instalado um som, através do qual era possível ouvir, de maneira ensurdecadora, uma música nada convencional, causando uma poluição sonora exagerada. Dirigi-me a eles e, enfaticamente, perguntei: - Caso eu fosse até à frente da casa de vocês e colocasse um som nesse mesmo volume, mas com música clássica, como vocês se sentiriam? Um deles assim me respondeu: - Ora! Ora! O que o senhor tem a ver com a nossa diversão? Nem daqui o senhor é e ainda vem se meter na nossa vida! Sem essa! Vai se danar!

Os demais se entreolharam, esperando uma reação da minha parte. Surpreendentemente, olhei fixamente para cada um deles e agradei pela resposta. Retornei ao hotel, cabisbaixo, refletindo a respeito do ocorrido.

Outra forma de construir um texto narrativo é adotando o relato como elemento delineador. Nessa modalidade, temos que estar cientes de que um acontecimento só despertará interesse no nosso leitor quando nós conseguirmos pensar nele, quando nós escrevermos na condição de ser humano. Precisamos mostrar os acontecimentos de modo que o nosso leitor possa “ver” as coisas ocorrendo diante de si, “vivendo” as situações junto conosco, ou com outros personagens. Sendo assim, faz-se necessário ter em mente que a função de uma narração não é apenas informar sobre acontecimentos, mas mostrá-los de modo a prender o interesse do leitor.

Caso direcionemos a narrativa para um viés acadêmico, teremos o relato de vida, cujo foco, aqui, nesse momento, será a nossa tese de doutoramento, desenvolvida na Universidad de Valladolid (Espanha), no período de 1998 a 2002, em que trabalhamos com vinte histórias de vida de estudantes que migraram para Manaus, em busca de formação profissional na antiga Escola Técnica Federal do Amazonas, entre os anos de 1999 a 2002. Nossa tese era de que mesmo antes desses jovens saírem de seus municípios, já haviam sofrido impactos da cultura urbana, negando as especificidades culturais do seu contexto de origem. Nossa história de vida, na condição de pesquisador-migrante, foi o eixo que transversalizou toda a análise feita. Por analogia, no momento em que analisávamos as histórias, sempre pensávamos na bacia hidrográfica do rio Amazonas e seus respectivos afluentes; colocamos nossa história como rio Amazonas, para o qual desaguavam as histórias dos demais estudantes, como pretexto para ressignificação das categorias que nos propusemos a analisar.

Abaixo, ainda em espanhol, segue o trecho inicial do nosso relato de vida, utilizado na tese que desenvolvemos:

Soy Amarildo Menezes Gonzaga, naci en el día 17 de marzo de 1965, en una pequeña ciudad del Amazonas llamada Parintins. En una familia de siete personas, mis padres (Idamilton y Creuza) y mis hermanos (Rosangela, Idenilson, Socorro y Wanderléa) Mi infancia, a pesar de la vida sencilla que llevábamos, tuvo buenos momentos. Mi padre y mi madre siempre fueron personas que se preocuparon en proporcionar me formación personal y personal, incluso sin tener una formación escolar necesaria. Mi infancia... mi infancia... mi

infancia fue más o menos interesante. Yo no fui un niño que haya dado preocupaciones a mis padres, pero en la escuela, principalmente en la enseñanza fundamental, yo no era partidario de los libros. Me acuerdo incluso de un hecho que incluso hoy me afecta: la dificultad que tuve con las matemáticas, para aprender tabuada. Como resultado llegué a ser suspendido en el cuarto año. Mirando hacia atrás, yo no hecho de menos la escuela que frecuenté en mi niñez. Fue una escuela de castigo, de autoritarismo. Además, hay también la cuestión de la calidad que, por ser publica, dejaba a veces que desear. Viví situaciones de mi niñez que aún significan mucho para mi y que aún están almacenadas en mi mente, principalmente porque tienen relación con una persona que ya se fue a la otra vida – mi abuelo – que es responsable de que yo aún tenga cierto respeto por la vida campesina. Este hecho está relacionado con ciertos viajes que mi abuelo hacia por los pueblos ribereños, con la finalidad de vender productos para otros caboclos que vivían en las orillas de los ríos, en una actividad llamada de “regateio”. Yo participé algunas veces de estos viajes. A partir de ellos hago la construcción del ideario de los caboclos de Amazonas y llegué a la conclusión de que a partir de ese hecho reconocí mi condición de hombre venido de un mundo en el que soñar aún está permitido; muchos de esos sueños se pueden de realizar, a partir de sencillas acciones que no causarían mayores

daños, si fuesen llevados a la práctica. Ese reconocimiento desde hace mucho tiempo me ha despertado una inquietud, llevándome a la búsqueda del entendimiento de la transición por la cual pasa nuestra realidad; de las constantes observaciones generadas de las innovaciones tecnológicas profundas que ocurren en la organización social, en el campo del trabajo y en la vida cotidiana que sostiene toda la sociedad donde hoy vivo.

Quero terminar esse comentário sobre narrativa, agora centrada no relato de vida, dizendo que precisamos contar a vida, inclusive aprendendo a “experienciar” o registro daquela não como um mero experimento. Mas isso só será possível si, somente si, adotarmos como pretexto o risco de investir na ilusão de que o que contamos é a própria vida, esquecendo-nos inclusive da sua instabilidade e da sua submissão à perpétua condição de inacabada.

Utilizando material didático baseado em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa: uma experiência em um curso pré-vestibular¹⁰

Marta de Faria e Cunha Monteiro¹¹
(Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM)

Material didático é um assunto que tem recebido muita atenção de pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que vem sendo alvo de muitas investigações. Dessa forma, este artigo expõe resultados de uma pesquisa que envolveu a elaboração e aplicação de material didático baseado em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa no âmbito do Projeto Diminuindo Contrastes, desenvolvido na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa contou com a participação de duas alunas do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa dessa instituição e seus resultados apontaram que a experiência com a elaboração e aplicação do material didático em questão, produziu um impacto positivo na formação das alunas, participantes da pesquisa, uma vez que tiveram a oportunidade de reunir teoria e prática e refletir acerca de suas ações como futuras docentes de língua inglesa.

1 Introdução

Este artigo, situado na área da Linguística Aplicada, mais especificamente no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, expõe os resultados de uma pesquisa conduzida com o objetivo de refletir acerca da utilização de material didático com base em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa, ministradas em um curso pré-vestibular oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por meio do Projeto de Extensão *Diminuindo Contrastes*, em Manaus. A questão que norteou a pesquisa foi:

- Como a utilização de material didático baseado em gêneros do discurso/textuais pode contribuir para o ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da habilidade da leitura?

¹⁰ Agradeço às Profas. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC/SP) e Dra. Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC), pelas leituras atentas deste capítulo e assumo a responsabilidade pelo texto remanescente.

¹¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (PPGLg - 2014), na área de concentração em Linguística Aplicada.

O moto para a realização do trabalho foi o meu olhar investigativo que percebeu o espaço de um *Projeto Diminuindo Contrastes* como possível lócus de pesquisa. Some-se a esse motivo, o fato de que sempre considerei a elaboração de material didático uma atividade envolvente e desafiadora. Portanto, vislumbrei a experiência nesse projeto, uma oportunidade de refletir mais profundamente acerca de questões que circundam minha prática como professora formadora de língua inglesa.

A metodologia adotada para a condução da pesquisa foi estudo de caso e para a geração de dados, utilizei dois instrumentos: Questionário de Perfil (APÊNDICE 1) e Diário Reflexivo (APÊNDICE 2). As participantes da pesquisa foram duas alunas do Curso de Letras – Língua Inglesa da UFAM, Instituição de Ensino Superior (IES) em que atuo como docente. Neste trabalho, meu olhar como pesquisadora se voltou à importância da experiência na utilização de material didático baseado em gêneros do discurso/textuais, na formação das participantes da pesquisa.

O artigo compreende cinco partes: a contextualização do *Projeto Diminuindo Contrastes*, as bases teóricas que deram suporte à elaboração de material didático, a metodologia adotada para a condução da pesquisa, seus resultados e, concluindo, as considerações finais.

2 Contextualização do Projeto Diminuindo Contrastes

A Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (SEMASC), um dos órgãos que compõe a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), convidou a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para executar o projeto de um curso pré-vesti-

bular gratuito para pessoas que já tivessem concluído o ensino médio e que estivessem obrigatoriamente cadastradas no Programa Bolsa Família do Governo Federal. A UFAM designou, então, a função de planejar, executar e coordenar o curso, à Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização (PROEXTI), esfera da instituição a qual compete gerir programas dessa natureza. Após as providências cabíveis, foi instituído, então, o Projeto de Extensão *Diminuindo Contrastes*, cujo objetivo era possibilitar a uma fatia da população de Manaus a ampliação dos conhecimentos nas disciplinas que constavam do exame vestibular, processo de seleção cuja aprovação era exigência, na época, para o ingresso no ensino superior. Nos dias de hoje, a UFAM, assim como muitas outras IES, adotou o Exame Nacional de Cursos (ENEM) como meio de avaliação dos alunos que desejam ingressar na instituição.

O *Projeto Diminuindo Contrastes* tinha a seguinte estrutura: 1 coordenador geral; 10 coordenadores pedagógicos, um para cada disciplina; 26 alunos-professores, todos alunos de cursos de licenciatura da UFAM; 3 funcionários da PROEXTI para o apoio administrativo e 3 funcionários da própria escola onde foram ministradas as aulas, para prestar o apoio necessário às atividades. O *Projeto* ofereceu as seguintes disciplinas: Biologia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química além das línguas estrangeiras: espanhol, francês e inglês. Esses idiomas correspondiam àqueles que, à época, eram opção para a prova de língua estrangeira do exame vestibular da UFAM. Nesse sentido, a inclusão de línguas estrangeiras foi um diferencial que o projeto proporcionou aos alunos, pois não é frequente que cursos pré-vestibulares as incluam entre as disciplinas ofertadas. No que tange às línguas estrangeiras, o comum, em cursos pré-vestibular, é que sejam ministradas aulas de “dicas” de como se obter bons resultados

na prova de língua estrangeira, ou seja, são oferecidas apenas noções da língua.

Então, ao ser convidada para assumir a Coordenação Pedagógica da disciplina Língua Inglesa do *Projeto Diminuindo Contrastes*, aceitei por dois motivos. Primeiro, por se tratar de uma oportunidade de agregar experiência profissional em uma área diferente da que eu estava habituada a trabalhar, uma vez que eu nunca havia atuado em cursos pré-vestibular e, segundo, porque já vislumbrava a oportunidade de transformar a experiência em pesquisa, atividade que considero importante e indispensável à vida docente.

Para compor a equipe da disciplina Língua Inglesa do *Projeto Diminuindo Contrastes*, escolhi duas alunas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, identificadas neste artigo sob a alcunha de Maria e Eliza. Elas foram convidadas, primeiramente, porque já haviam concluído as disciplinas Leitura em Língua Inglesa I e Leitura em Língua Inglesa II, do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM, e também, porque, durante essas disciplinas, demonstraram-se muito interessadas, responsáveis e dotadas de perfil investigativo. As duas desenhavam o material didático e o aplicavam, sob minha orientação, durante as aulas da disciplina Língua Inglesa do *Projeto Diminuindo Contrastes*.

Cabe ressaltar que a Coordenação Geral do *Projeto* facultou a cada Coordenador Pedagógico conduzir o trabalho de sua equipe da forma que melhor lhe conviesse. No entanto, exigiu que o material didático fosse desenhado pela equipe de cada disciplina, e, portanto, inédito. A exigência, a meu ver cabível, resguardaria a UFAM de enfrentar possíveis problemas com direitos autorais.

A metodologia de trabalho da equipe de língua inglesa constou de reuniões

pedagógicas semanais que envolviam o planejamento e a avaliação das aulas, a elaboração do material didático, as discussões sobre sua aplicação e as reflexões acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa, entre outros assuntos que aos poucos emergiam. Esse espaço se demonstrou extremamente produtivo e, como pôde ser percebido ao final do *Projeto*, contribuiu para o amadurecimento e fortalecimento profissional das alunas-professoras em formação.

Ressalto que já na primeira reunião pedagógica para se planejar as aulas da disciplina Língua Inglesa foi discutida a abordagem de ensino-aprendizagem a ser adotada como norteadora das aulas dessa disciplina no *Projeto*. Assim, após algumas reflexões, foi decidido, em comum acordo com as alunas-professoras que as aulas da disciplina Língua Inglesa do *Projeto Diminuindo Contrastes* seriam ministradas com ênfase na Abordagem de Inglês para Fins Específicos (DUDLEY-EVANS, & ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON & WATERS, 1987), com ênfase na habilidade da leitura, pelos motivos que seguem:

- 1) A constatação de que em cada turma haveria 56 alunos em média, o que, conforme tem demonstrado a experiência, é um número elevado de alunos em se tratando do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;

- 2) O fato de que as questões de língua inglesa do exame vestibular da UFAM exigiam a proficiência em leitura, e

- 3) A carga-horária de 75h/a alocada para a disciplina Língua Inglesa, considerada pela equipe como não suficiente para se ministrar aulas que contemplassem as quatro habilidades (audição, fala, leitura e escrita).

Somem-se a esses motivos, o constatado por Monteiro (1999, p. 68) que em se tratando de aulas de inglês com ênfase na habilidade da leitura,

[...] as técnicas [de leitura] aprendidas podem ser utilizadas, também, na sua [dos alunos] vida pessoal e profissional. A experiência tem demonstrado que os alunos melhoraram a sua proficiência como leitores em língua materna.

Dessa maneira, a equipe de Língua Inglesa do *Projeto Diminuindo Contrastes* pensou sua sala de aula não apenas como um espaço de ensino-aprendizagem desse idioma, mas também como um ambiente para ser iniciado um trabalho de formação de leitores reflexivos.

3 Bases teóricas da elaboração de material didático

Nesta seção apresento as bases teóricas em que a elaboração de material didático se fundamentou, dividindo-a em duas partes: material didático e gêneros do discurso/textuais¹².

3.1 Material Didático

Refletindo acerca do desenvolvimento de materiais, Graves (2000, p. 149) afirma que esse é “[...] o processo de planejamento por meio do qual um professor cria unidades e lições dentro de

unidades para a realização das metas e objetivos do curso.”¹³ A autora acrescenta que é também o processo de tornar mais específico o conteúdo a ser trabalhado, envolvendo muita criatividade e tomada de decisão.

Quanto à questão, materiais, Tomlinson (1998, p. 2), defende que se refere à “[...] qualquer coisa que é feita por escritores, professores ou alunos para prover fontes de linguagem e explorá-los de forma a maximizar a probabilidade de insumo [...]”¹⁴ Como se percebe, o autor considera não apenas escritores e professores como elaboradores de material didático, mas também os alunos, pois o importante é que o ensino-aprendizagem da língua seja promovido e tudo o que for levado para sala de aula, seja aproveitado como insumo.

Referindo-se ao assunto, Leffa (2003, p. 13) afirma que a elaboração de material didático é “[...] uma sequência de atividades que tem como objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. No caso das aulas de língua inglesa do *Projeto Diminuindo Contraste*, portanto, o instrumento que propiciou o ensino-aprendizagem das aulas da disciplina Língua Inglesa foi o material didático elaborado pelas alunas-professoras sob a orientação da Coordenadora Pedagógica, que abrangeu os seguintes tópicos: conscientização do ato de ler; ativação do conhecimento prévio; palavras cognatas e falsas cognatas; marcas tipográficas; técnicas de leitura como *skimming*, *scanning* e seletividade; estratégias de leitura como antecipação, predição e inferência; gêneros do discurso/textuais, além de exemplos de provas de exames vestibulares anteriores.

12 Todas as traduções presentes neste trabalho são de minha autoria.

13 “[...] is the planning process by which a teacher creates units and lessons within those units to carry out the goals and objectives of the course.” (GRAVES, 2000, p. 149)

14 “[...] to anything which is done by writers, teachers or learners to provide sources of language input and to exploit those sources in ways which maximize the likelihood of intake [...]” (TOMLINSON, 1998, p. 2)

Enfatizo que a etapa da elaboração do material didático foi a que demandou maior empenho da equipe, uma vez que a Coordenação Geral do *Projeto* exigiu, como já exposto, que o mesmo fosse inédito e porque, como a experiência tem demonstrado, essa é uma atividade que exige muita dedicação e atenção por parte de quem a executa. Assim, foram organizadas e aplicadas ao longo dos oito meses e meio em que a disciplina foi ministrada, quatro apostilas. A primeira, a segunda e a quarta, abrangiam o material didático com os assuntos listados no parágrafo anterior, tendo sido a terceira apostila baseada em gêneros do discurso/textuais, apresentados a seguir.

3.2 Gêneros

De acordo com Rodrigues (2004, p. 415), “A noção de gênero tornou-se objeto de interesse e pesquisa no contexto escolar e acadêmico, em especial na área da Linguística Aplicada”. Segundo a autora, o tema vem subsidiando discussões sobre descrição de gêneros, o ensino de leitura e produção textual, entre outros aspectos. Todavia, como prossegue Rodrigues (2004), esses estudos têm sido alicerçados, em algumas situações, em correntes teóricas variadas e, exemplificando, afirma que os termos *gêneros do discurso* e *gêneros textuais* “[...] podem mostrar-se como não equivalentes” (RODRIGUES, 2004, p. 416).

Ao discutir o assunto, Rojo (2005) assinala a existência de duas vertentes teóricas distintas acerca de gêneros. A primeira, teoria de gêneros do discurso ou discursivos e a segunda, teoria de gêneros de texto ou textuais. Assim, segundo Rojo (2005, p. 185, grifos da autora),

Ambas as vertentes encontram-se enraizadas em di-

ferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* –, na descrição da materialidade textual.

Cabe ressaltar que não cabe aqui discutir detalhadamente essas vertentes e todo o referencial teórico subjacente. Porém, faz-se mister apresentar, minimamente, duas perspectivas: a do Círculo de Bakhtin e a da sociorretórica. A primeira, devido ao número crescente de pesquisas voltadas à área do ensino-aprendizagem de línguas por meio de gêneros do discurso, como apontado por Damianovic (2007) e Rodrigues (2008). Nessa perspectiva, como aponta Rodrigues (2008, p. 171),

[...] trabalhar com a noção de gêneros do discurso, no quadro teórico do Círculo, é não desvincular essa noção do escopo mais amplo da teoria, que é pensar a linguagem no campo das relações sociais, portanto, marcada ideologicamente, concebida como interação e sempre perpassada pelas relações dialógicas.

A segunda perspectiva, a sociorretórica de gêneros textuais, é trazida porque respalda a proposta de Ramos (2004), que fundamentou a elaboração do material didático das aulas da disciplina Língua Inglesa do *Projeto Diminuindo Contrastes*. Como advoga a autora “Várias definições têm influenciado a área de análise de gênero e todas, em geral,

tendem a enfatizar o propósito como princípio definidor” (RAMOS, 2004, p. 110). A autora prossegue afirmando que teóricos como Bhatia, Martin e Swales vêm, desde 1984, contribuindo para estudos nessa área e, baseada neles e em reflexões próprias expostas durante o desenvolvimento de sua proposta, resume sua definição de gênero como “[...] um processo social e dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre” (RAMOS, 2004, p. 115).

Trazendo esta questão para o ensino-aprendizagem de línguas, encontro em Bhatia (1997, p. 313) que “Análise de gênero, assim, tem se tornado uma das principais influências nas práticas atuais de ensino de línguas para os alunos em disciplinas especializadas como engenharia, ciência, direito, negócios e uma série de outras.”¹⁵. Em termos práticos, o autor vê gêneros como um recurso para se ensinar-aprender línguas para alunos de especialidades diferentes. Esse pensamento é validado por Ramos (2004) ao ratificar que a teoria sobre o assunto tem contribuído para o desenho de cursos baseados na Abordagem de Ensino-Aprendizagem de línguas para Fins Específicos.

Todavia, não somente a essa abordagem, mas ao ensino-aprendizagem como um todo revela-se produtiva a noção de gêneros, pois, como sugere Marcuschi (2007, p. 32), uma vez que “[...] todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão.”

Em se tratando de gêneros e ensino-aprendizagem de língua inglesa, é possível se encontrar um grande número de pesquisas em diversos níveis como o fundamental, médio e universitário. São estudos que se referem à elaboração, avaliação de material didático, entre outros assuntos (ABREU-TARDELLI, 2007; CRISTOVÃO, 2002; 2005; 2007; DAMIANOVIC, 2007; FREITAS, 2007; GAZOTTI-VALLIM, 2007; LOUSADA, 2007; LOUSADA; DAMIANOVIC, 2007; PINTO, 2007; RAMOS, 2004).

No que concerne ao material didático utilizado no *Projeto Diminuindo Contrastes*, a equipe da disciplina Língua Inglesa decidiu adotar a proposta de Ramos (2004, p. 110) que sustenta o desenvolvimento de um trabalho de elaboração de material didático baseado em gêneros que considere “[...] o aspecto de gradação e progressão de conteúdo, *i.e.*, como apresentar o gênero, ensinar os alunos a reconhecer seus componentes e ao mesmo tempo fazer com que se apropriassem desse conhecimento para seu uso prático [...]” e, como ressalta a autora, levando em conta uma ação pedagógica que não seja “[...] fragmentada ou estanque” (RAMOS, 2004, p. 110).

Mais especificamente, Ramos (2004) sugere três fases a serem desenvolvidas: apresentação, detalhamento e aplicação, explanadas a seguir.

Como aponta Ramos (2004), a primeira fase, apresentação, tem como objetivo criar condições para a contextualização do gênero objeto de trabalho, o que, para a autora, envolve a conscientização e a familiarização. Como defende, “Entendo que conscientização evoca sensibilização, tomada de consciência, na medida em que evidencia aspectos do

15 “Genre analysis, thus, has become one of the major influences on the current practices in the teaching of languages to learners in specialist disciplines like engineering, science, law, business and a number of others” (BHATIA, 1997, p. 313).

contexto de situação e de cultura [...]” (RAMOS, 2004, p. 119). Segundo a autora, essa etapa abrange identificar o conhecimento que o aluno tem sobre o gênero que está sendo apresentado a fim de que perceba as diferenças e semelhanças existentes nos diversos gêneros que lhe são apresentados.

Quanto à segunda fase, detalhamento, Ramos (2004, p. 121) afirma que tem como foco “[...] o trabalho com a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, visando a conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes”. Como sugere a autora, essa fase deve ser orientada por perguntas que procurem conhecer a atividade social desenvolvida, seu lugar, assunto do texto, escolhas lexicais, quem fala/escreve no texto, qual sua relação com seus interlocutores, quais seus movimentos e passos, qual o papel da língua e qual o tipo de interação, meio e canal que vão ser levados em conta quando da elaboração das unidades de trabalho com base em gêneros.

Finalmente, a terceira fase, aplicação, é, de acordo com Ramos (2004, p. 124), “[...] a fase que articula o trabalho feito nas duas fases anteriores” e abrange duas etapas, da consolidação e da apropriação.

A seguir, apresento o percurso metodológico, o contexto, os instrumentos de geração dos dados e o perfil das participantes da pesquisa.

4 Percorso metodológico

A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso, porquanto, como apontado por Stake (1998, p. 86), “Como forma de investigação, estudo de caso é definido pelo interesse em casos individuais.”¹⁶ e também porque, segundo o autor, é uma metodologia de pesquisa que vem ganhando força na área da Linguística Aplicada.

O contexto de pesquisa foi a disciplina Língua Inglesa do *Projeto Diminuindo Contrastes* e as participantes da pesquisa, duas alunas da UFAM, como já exposto na Introdução deste artigo.

Para a geração de dados da pesquisa, foram utilizados dois instrumentos: questionário de perfil e diário. O primeiro foi escolhido porque, de acordo com Cervo et al. (2007, p. 53), “O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja.” Logo, pela necessidade de conhecer o perfil das participantes da pesquisa, elaborei o instrumento Questionário de Perfil (APÊNDICE 1), que constou de algumas perguntas fechadas e outras abertas e foi aplicado durante a primeira reunião da equipe de Língua Inglesa.

Quanto ao segundo instrumento, Diário Reflexivo (APÊNDICE 2), encontro em Machado (1998, p. 52-53) quatro características que justificam sua escolha: a possibilidade da expressividade informal, a atribuição de franqueza pelo locutor, o discurso produzido e a presença de referentes afetivos e cognitivos. Além do que, segundo Liberali (1999, p. 58), o diário se caracteriza como uma “[...] fer-

ramenta mediadora e transformadora na organização para a reflexão” e vem sendo muito utilizado para auxiliar na formação de professores (CELANI; MAGALHÃES, 2005; DUTRA et al., 2003; HILA, 2008; LIBERALI, 1999; 2004; LIBERALI et al., 2003; MAGALHÃES, 2004; MILANEZ, 2009; NUNES, 2000, entre outros).

Os Diários Reflexivos (APÊNDICE 2) foram produzidos pelas participantes à medida em que as aulas ocorriam, possibilitando-lhes, assim, o registro de suas reflexões acerca das aulas ministradas, do material didático elaborado e utilizado assim como do processo ensino-aprendizagem da disciplina Língua Inglesa, como um todo.

5 Resultado da pesquisa

Nesta seção apresento as informações obtidas por meio do Questionário de Perfil (APÊNDICE 1) e, em seguida, a análise dos Diários Reflexivos das participantes, buscando responder à pergunta que norteou a pesquisa:

- Como a utilização de material didático baseado em gêneros do discurso/textuais pode contribuir para o ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da habilidade da leitura?

Em relação ao perfil das participantes da pesquisa, exponho, a seguir, o Quadro 1 contendo um resumo das informações obtidas por meio do primeiro instrumento de pesquisa aplicado, o Questionário de Perfil

Quadro 1 - Caracterização das participantes da pesquisa.

Identificação	Faixa etária	Formação	Tempo que vem atuando como professora de língua inglesa
Maria Alunas-professora 1	entre 20 e 25 anos	5º. período do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa	2 anos
Eliza Aluna- professora 2	entre 20 e 25 anos	5º. período do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa	1 ano e ½

Fonte: Elaboração própria (2019)

Pelo que se percebe, ambas as participantes eram alunas em formação, por isso me refiro a elas como alunas-professoras, que já tinham experiência em ministrar aulas de língua inglesa e já haviam, à época, cursado mais da metade da Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa, fatores que, com certeza, contribuíram

para o desenvolvimento das atividades e favoreceram a interação durante as sessões de orientação.

Também, no Questionário de Perfil (APÊNDICE 1), foi incluída uma pergunta para se conhecer o que as participantes esperavam da experiência como professoras do *Projeto Diminuindo Contrastes*, ao que Maria respondeu:

Eu espero que esta experiência acadêmica e profissional me dê oportunidades, não somente de colocar em prática o que aprendo no curso de graduação, mas também de aprender a lidar com diferentes situações de ensino. (Excerto do Questionário de Perfil de Maria)

É possível de se perceber que havia, da parte dela, a expectativa de que a experiência no projeto proporcionasse a diminuição do hiato existente entre teoria e prática, tantas vezes apontado em trabalhos de formação de professores. Como complementa Maria:

[...] trabalhar em um curso de pré-vestibular como o Diminuindo Contrastes me garante mais experiência, mais vivência profissional e mais aprendizado sobre a abordagem com que irei trabalhar em sala de aula. (Excerto do Questionário de Perfil de Maria)

Por meio dessa afirmação, pode-se perceber que sua expectativa em relação ao projeto também envolvia questões de ensinar/aprender em contextos diferenciados, como o de um curso pré-vestibular. Isso, a meu ver pode vir a se tornar um diferencial no currículo do

professor, pois não são todos que têm essa experiência.

Além dessa questão de a experiência no projeto ser agregada de forma positiva à sua vida profissional, Maria também deixou transparecer outros fatores que a motivaram a tomar parte do projeto:

[...] é inegável que além de toda a motivação pessoal e profissional, existe também a expectativa de poder fomentar meus estudos com a bolsa que é oferecida pelo projeto, pois como estudantes universitários temos gastos em livros, xerox, transporte e etc. (Excerto do Questionário de Perfil de Maria)

No que concerne a mesma pergunta, o que esperava do projeto *Diminuindo Contrastes*, Eliza respondeu:

Pretendo aliar a teoria com a prática e aplicar o conhecimento adquirido nas aulas da graduação nas minhas aulas como professora-bolsista. (Excerto do Questionário de Perfil de Eliza)

Assim, percebe-se, mais uma vez, a expectativa de se poder reunir teoria e prática quando ainda em formação.

Como no Questionário de Perfil (APÊNDICE 1) foi disponibilizado um espaço para comentários adicionais, Maria acrescentou:

Espero que as atividades inseridas no projeto como elaboração de material didático e conhecimento de gê-

neros textuais acrescentem conhecimento teórico e prático e me deem mais segurança para trabalhar em sala de aula [...]. (Excerto do Questionário de Perfil de Maria)

Vê-se, mais uma vez, a expectativa de que reunir teoria e prática possibilitasse o fortalecimento da prática pedagógica. Percebe-se, também, que a participante acreditasse que a consequência dessa reunião seria benéfica principalmente por envolver a elaboração de material didático, pois, em sua opinião:

[...] é isso que acontece quando o próprio professor elabora o material que irá utilizar em sala. (Excerto do Questionário de Perfil de Maria)

Em relação aos dados gerados por meio do segundo instrumento de pesquisa, Diários Reflexivo (APÊNDICE 2), apresento-os à medida que os relaciono às três fases da proposta de Ramos (2004).

No que concerne à primeira fase, de apresentação do gênero, encontrei no diário de Maria:

Hoje foi a primeira aula em que gêneros foram trabalhados. Percebi que foi algo novo para eles [alunos do projeto]. A aceitação foi boa e eles acharam interessante, o assunto. (Excerto do Diário Reflexivo de Maria)

Eliza também registrou que:

[...] senti até que eles [os alunos] ficaram empolgados

com o assunto [gêneros] e prestaram mais atenção à aula. Senti os alunos interessados e participativos. (Excerto do Diário Reflexivo de Eliza)

Como é possível de se perceber, o trabalho com gêneros é um meio de motivar os alunos e tornar a aula mais interessante, o que corrobora o dizer de Ramos (2004, p. 116), quando afirma que “[...] gêneros textuais são um recurso pedagógico poderoso.”

No que concerne à segunda fase, detalhamento, foi utilizado o exercício que apresentava o gênero *manual de instruções*. Quanto ao assunto, mencionou Maria:

[...] dessa forma percebi que alguns alunos entenderam melhor que outros, o gênero manual de instrução da máquina de fotografia. Acho que foi porque alguns têm uma máquina parecida com a do manual. (Excerto do Diário de Maria)

Por meio desse comentário, Maria deixa transparecer a influência que o conhecimento do gênero em questão pode ter na compreensão da leitura. Já Eliza enfatizou a questão do aspecto léxico-gramatical do gênero:

[...] aí eu expliquei pra eles que um manual usa verbos no infinitivo, verbos de comando, [...] eles gostaram. (Excerto do Diário Reflexivo de Eliza)

No que concerne à terceira fase sugerida por Ramos (2004), aplicação, que envolve a consolidação e a apropriação do gênero, foi relatado, pelas participantes da pesquisa, que seus alunos já haviam se apropriado da estrutura organizacional de alguns desses gêneros, assim como estavam conseguindo identificar as várias esferas em que circulam. Como relatou Maria:

Na aula de hoje trabalhei de novo o gênero jornalístico. Foi interessante como eles já estão mais conscientes do que esperam encontrar em gêneros como esse. (Excerto do Diário Reflexivo de Maria)

Cabe aqui ressaltar o equívoco cometido por Maria ao atribuir o adjetivo *jornalístico* ao gênero, uma vez que nenhuma das duas teorias de gêneros apresentadas, a do Círculo de Bakhtin e a socioretórica, o compreendem como gênero. O jornalismo é uma esfera social, com seus próprios gêneros, como o editorial e a notícia, por exemplo. Tratou-se de um erro conceitual que a meu ver, faz parte do processo de formação teórica e foi, também, uma oportunidade para que a equipe pudesse refletir mais profundamente sobre as teorias de gênero durante as sessões de orientação que se seguiram.

Em se tratando do efeito que a elaboração e utilização do material didático baseado em gêneros discursivos/textuais proporcionou na formação das alunas-professoras, apresento, por meio do excerto do Diário Reflexivo de Maria, evidências que demonstram ter sido válida a experiência:

Gostaria de afirmar que a atividade de elaboração de

material didático me acrescentou muito, pois quando é o próprio professor quem elabora as atividades, ele se sente mais seguro e mais à vontade na hora de aplicar o material, isso se reflete em uma boa aula. (Excerto do Diário Reflexivo de Eliza)

Pensamento ratificado pelo depoimento de Eliza:

Porque na prática é diferente do que na teoria e elaborar um material com base em gêneros requer muita atenção e cuidado, pois temos que prestar atenção em todos os detalhes desde a escolha do texto. Temos também que pensar no nível do aluno que se vai trabalhar aquele gênero. (Excerto do Diário Reflexivo de Eliza)

Portanto, após os comentários expostos, pode-se perceber que a utilização de material didático baseado em gêneros pode contribuir sobremaneira para o ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa, desde que o(a) professor(a) o faça norteando suas ações por uma teoria e tenha formação na área.

A despeito deste trabalho não ter tido como objetivo analisar a experiência sob o olhar dos alunos da disciplina Língua Inglesa do *Projeto Diminuindo Contrastes*, penso ser possível afirmar com base em excertos encontrados nos Diários Reflexivos (APÊNDICE 2) das participantes, que houve um bom aproveitamento da disciplina, corroborando os resultados da pesquisa, de que o trabalho com gêneros do discurso/textuais favorece o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Em todas as aulas em que o material didático foi utilizado, o ensino-aprendi-

zagem se demonstrou satisfatório, entre outros motivos, porque foram incluídos gêneros do discurso/textuais que circulavam no mundo dos alunos. O uso de lendas também se demonstrou muito produtivo, uma vez que privilegiou o conhecimento local, assunto que vem sendo muito discutido no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Foi possível perceber, também, em alguns depoimentos das participantes, que muitos alunos tiveram sua autoestima elevada por passarem a se sentir melhor capacitados para o exame vestibular e que a ênfase na habilidade da leitura despertou em muitos não somente o prazer no ato de ler, mas, também, a consciência da necessidade de ler mais reflexivamente.

Cabe lembrar, como já mencionado, que por terem tido a oportunidade de cursar as disciplinas de Leitura em Língua Inglesa I e Leitura em Língua Inglesa II no curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, as participantes tiveram mais segurança em sala de aula, uma vez que essa disciplina proporciona ao aluno que a frequenta reflexões acerca do papel do professor de leitura em língua inglesa, do material didático elaborado para ensinar-aprender essa habilidade, entre outros aspectos (MONTEIRO, 2001; 2003).

Em suma, como já exposto, os dados revelaram que a utilização do material didático baseado em gêneros do discurso/textuais contribuiu tanto para o ensino-aprendizagem da disciplina Língua Inglesa do *Projeto Diminuindo Contrastes* quanto para a formação das participantes, pois, como relatado por Eliza, a experiência foi um diferencial em sua trajetória profissional:

Então, eu como professora de língua inglesa, já vou ter uma experiência a mais que

meus colegas. (Excerto do Diário Reflexivo de Eliza)

6 Considerações Finais

Neste trabalho, foram apresentados os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de refletir acerca da utilização de material didático com base em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa e, nessa última seção, considerações finais, exponho algumas reflexões advindas do processo de produção do artigo e finalizo com alguns encaminhamentos que julgo pertinentes.

Quanto às reflexões advindas da produção deste artigo, afirmo, sem hesitar, que a experiência no *Projeto Diminuindo Contrastes* foi, para a equipe da disciplina Língua Inglesa, muito profícua. Respaldo minha assertiva, primeiramente em relação à minha própria prática docente, pois tenho consciência do que significou para mim essa experiência como Coordenadora Pedagógica de Língua Inglesa, entre outros motivos, porque, além de experienciar a vivência como coelaboradora de material didático, tive a chance de refletir várias vezes, durante o desenrolar do *Projeto*, sobre o meu papel como educadora envolvida, principalmente, com a formação de professores.

No que concerne à Maria e Eliza, participantes da pesquisa, pude perceber, por meio de seus relatos, que a experiência no *Projeto Diminuindo Contrastes* lhes foi, também, muito produtiva tendo muito contribuído para sua formação inclusive como pesquisadoras, uma vez que, assim como eu, transformaram sua experiência em pesquisa, apresentando-a em eventos científicos, como nos Seminários Nacionais de Inglês Instrumental em 2006 e 2007, na II Mostra Interinstitucional de Extensão da UFAM

em 2007, no V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais - SIGET em 2009, além de terem ministrado o minicurso Elaboração de Material Didático para Leitura na I Semana de Línguas Estrangeiras – SELLES da UFAM em 2007. Portanto, sua atuação no *Projeto* possibilitou-lhes a oportunidade de participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Finalizando, exponho alguns encaminhamentos que considero desdobramentos dos resultados desta pesquisa:

1) Introdução no conteúdo programático da disciplina Leitura em Língua Inglesa, ministrada do curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, de referencial teórico que proporcione uma maior discussão sobre o ensino-aprendizagem dessa habilidade por meio de gêneros do discurso/textuais, incluindo-se a elaboração de material didático neles baseado;

2) Apresentação dos resultados em eventos a fim de fomentar discussões teórico-metodológicas sobre o assunto;

3) Revisão do material didático que foi elaborado à luz da teoria de gêneros do discurso/textuais, procurando-se a articulação do ensino-aprendizagem de leitura com a produção textual, em situação análoga ao exposto em pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa (MAIESKI, 2005; RODRIGUES, 2008) e língua inglesa (PINTO, 2007).

Finalizando, afirmo que a experiência vivenciada e exposta neste artigo, promoveu-me crescimento profissional, o desejo de conduzir outras pesquisas para me aprofundar nas teorias aqui

apresentadas e, também, de continuar investindo em formação continuada, ação indispensável à qualquer profissional que se julgue crítico-reflexivo, como já tenho apontado em trabalhos anteriores (MONTEIRO, 2009; 2014).

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO DE PERFIL*

Prezada Professora-Bolsista,

Conforme exposto no primeiro dia de reunião, pretendo transformar a experiência como Coordenadora Pedagógica da disciplina Língua Inglesa do Projeto Diminuindo Contrastes em uma pesquisa a ser publicada e apresentada no meio acadêmico-científico do ensino-aprendizagem de línguas. Portanto, convido você a participar da pesquisa, e caso aceite, solicito que responda o questionário abaixo a fim de que seja possível traçar o perfil das participantes da pesquisa.

Agradeço sua colaboração, comprometendo-me em preservar sua identidade ao publicar a pesquisa.

Profa. Marta Monteiro

Nome: _____

Data: ___/___/___

1) Assinale com um "x" sua faixa etária:

a) () entre 18 e 25 anos

b) () entre 26 e 35 anos

c) () entre 36 e 45 anos

d) () entre 46 e 55 anos

e) () acima de 55 anos

2) Formação

Curso: _____

Período: _____

Ano em que concluirá o curso: _____

3) Há quanto tempo você ministra aulas de língua inglesa? ____ anos

4) O que você espera da experiência como Professora-Bolsista do *Projeto Diminuindo Contrastes*?

5) Espaço reservado para comentários adicionais:

** Instrumento elaborado pela Profa. Marta Monteiro, para ser utilizado como instrumento de pesquisa, com base no questionário do Projeto Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosinda de Castro Guerra Ramos (2004).*

APÊNDICE 2

DIÁRIO REFLEXIVO *

Data da aula: ___/___/___

1) Apostila utilizada: _____

2) Texto trabalhado: _____

2.1 Gênero do discurso/textual: _____

3) Atividade: _____

3.1) Descrição: _____

3.3) Objetivo: _____

4) Avaliação da atividade na prática: ____

5) Avaliação do material didático: aceitação pelos alunos; sua motivação em usá-lo, e outros:

5) Fatos observados:

5.1) Em relação à interação aluno/professor: _____

5.2) Em relação à participação dos alunos: _____

5.3) Comentários dos alunos:

5.3.1) Quem? _____

5.3.2) Sobre o quê? _____

6) Reflexão/interpretação da Professora-Bolsista em relação ao(s) comentários(s):

7) Ideias/mudanças/sugestões: _____

8) Reflexões acerca da experiência no Projeto Diminuindo Contrastes em sua formação: _____

**Diário reflexivo adaptado de NUNES (2000) pela Profa. Marta Monteiro, para ser utilizado como instrumento de pesquisa.*

“Muito do que parece não é”: um olhar na pesquisa de formação de formadores

Nilton Paulo Ponciano¹⁷
(IFAM/Campus Manaus Centro)

Vamos, Paula?

Vamos sim, vai ser um prazer continuar em sua companhia.

(Irecê Barbosa, 2015)

A compreensão de que o final do século XX apresenta fissuras no constructo epistemológico das ciências sociais, seja pelo questionamento das metanarrativas de interpretação do mundo social, seja pelas incertezas de seus modos de inteligibilidade, originou um desafio e um movimento de ampliação dos campos de pesquisa, das experiências científicas e das percepções do mundo.

Esse desafio ao postulado das ciências sociais, cuja origem de pensamento tem suas raízes no questionamento da visão pragmática da Filosofia Moderna, propõe uma releitura do real, negando a preeminência da racionalidade técnica na reflexão sobre o sujeito, bem como sobre a interpretação de suas práticas.

Possibilidades advindas dessa premissa permitem aos pesquisadores explorarem o desvendamento da sociedade a partir de outras vertentes, como

um relato de vida, um acontecimento, uma rede de práticas sociais etc., uma vez que estes artefatos humanos se tornam objeto de análise para interpretar os sentidos que os indivíduos materializam em suas representações e a inteligibilidade do social passa a ser vista na diversidade dos códigos partilhados socialmente.

Não seria despautério afirmar que a ciência realizou, no último século, variações de posições que provocaram uma “revolução”, em sentido lato, da própria natureza do conhecimento. As ciências sociais são a prova desta afirmação, pois não passaram incólumes no campo das digressões científicas e provocaram verdadeiros quiproquós entre seus pares.

As constantes “provocações” que a ciência fazia de/para si levou ao questionamento da escatologia moderna voltada para o futuro em detrimento do passado e do presente. A demonstração racional do mundo social foi posta em xeque, assim como a fé em um futuro determinado teleologicamente, na linearidade temporal e finalidade irreversível da humanidade rumo ao progresso. Tais premissas foram deitadas para exames de verificabilidade de suas proposições filosóficas.

17 Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista - UNPES/Assis, professor do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM/CMC.

Vejam os um percurso histórico do conhecimento. A concepção de mundo que antecede ao século XVIII pressupunha uma ordem divina, a qual sofreu um pesado golpe naquele século com a construção de uma proposta conceitual baseada em uma visão de mundo voltada para a ação dos homens sobre a natureza, com o intuito de alcançar um fim melhor em vida. É uma nova roupagem universal, singular/coletiva e eurocêntrica, que o real adquiriria pós construção do mundo ilustrado.

Note-se que a ideia de perfeição não desaparece, mas muda o agente que conduzirá ao tributo final da humanidade. Se antes Deus era a salvação, pós século XVIII será o homem moral e racional que, antecipadamente, saberia como proceder para alcançar um futuro livre. Neste sentido, para Reis (2006), o “espaço da experiência” perde valor frente ao “fenômeno da espera”, o presente deve ser breve para dar lugar ao futuro. A utopia de um futuro melhor viceja frente às imperfeições do presente.

Contudo, a passagem do século XIX ao XX alterou de maneira indelével as bases deste pensamento científico teleológico e as ciências sociais questionaram a irrefutabilidade da evolução humana, apresentando à discussão a simultaneidade do fazer em oposição à irreversibilidade evolutiva da ação. O ser humano não será apenas sujeito, mas, também, “objeto” em seu sentido ontológico, e o mundo não será singular, mas plural.

As bases para a releitura do mundo social assentam-se na desaceleração do mundo, na busca pelo espaço da experiência, da permanência e da repetição (REIS, 2006). A ciência social não será um paradigma que azeite as realidades sociais para a leitura a partir de uma epistemologia, mas será considerada como uma área do conhecimento, na qual o real tornou-se múltiplo e adquiriu

formas de ser revisitado por diferentes pontos de vista.

As ciências sociais acrescentaram, com um olhar polissêmico para o próprio termo ciência, outro olhar à sociedade, mais complexo, recusando a perspectiva metafísica que subordinava o vivido à filosofia do sujeito singular/coletivo, assim, o ser humano passou a ser conhecido empiricamente, envolvido em um tempo longo, pluridimensional e em uma análise processual. Sob a influência desse fazer, as ciências sociais ampliaram suas possibilidades de pesquisa, emergiram novos objetos, novas fontes e novos tempos.

Com os novos campos de análise e objetos de investigação, as escolhas dos pesquisadores se ampliaram, tornando relevante a vida material, as normalidades, as culturas, os costumes, as representações, o cotidiano, as histórias de vida etc., ao se construir um conhecimento baseado na constatação e não na antecipação. As fontes ganharam novos elementos do cotidiano, da oralidade, da pictografia. O tempo ganhou uma nova configuração, subsumindo a noção de simultaneidade, de sucessão sem mudança, de movimento lento e longo e de descontinuidade.

A realidade não é mais percebida apenas como uma linha evolutiva e em progresso, ela é um mosaico de pontos de vista, complexa e cambiante. O fazer humano não é mais livre e individual e as certezas são colocadas em debate. A realidade concreta está no vivido individualmente e coletivamente, nos processos sociais formados pelas relações concretas das elites e dos homens ordinários na polifonia do fazer humano e, o que é mais notável, a realidade não será apreendida em sua globalidade, mas em sua totalidade.

No campo da ciência, o século XX foi conservador e questionador, mudança e

permanência, discurso revolucionário e resistência, fortaleza e fragilidade, mas, acima de tudo, como observou Machado (2012, p. 27),

A unidade de um discurso não pode ser buscada em um sistema fechado de conceitos compatíveis entre si, que seria o núcleo de base a partir do qual os outros seriam derivados e que formaria uma espécie de “arquitetura conceitual”. É preciso explicar o aparecimento de novos conceitos, alguns até incompatíveis com os outros, o que só é possível pela definição de um sistema das regras de formação dos conceitos.

Trabalhar com a abordagem de que a ciência do século XX pode ser percebida como um discurso polissêmico, que configurou um sistema de regras reveladoras das produções humanas, é considerar que as preocupações da ciência moderna orbitam, geralmente, em torno de um tema que destaca as incongruências do real e uma metodologia que procura alcançar as respostas aventadas inicialmente, por meio de suas hipóteses e em um sistema fechado de conceitos. Esta certeza, contudo, é dissipada pelos questionamentos feitos à tradição filosófica moderna, ao entender que as dúvidas são mais importantes que a clareza contingencial de um objeto de estudo. (MACHADO, 2012).

Tais dúvidas levam ao exercício de repensar a prática no fazer-se e provoca efeitos devastadores na arquitetura conceitual da ciência moderna, uma vez que a sua premissa é saber que o desenvolvimento de uma pesquisa levará a labirintos, que a realidade revelará, e que não será capaz de antever, a priori, quais são esses emaranhados de caminhos.

Tais questionamentos revelam uma saturação da visão canônica da ciência,

instituída durante o século XVIII pela/na sociedade ocidental e se aproxima com o que Foucault (1984) comenta ao falar dos usos dos prazeres na história da sexualidade, ou seja, a necessidade de se pensar de outra maneira do que se pensa.

Coaduna-se com este prisma a ideia de que a ciência é uma prática discursiva que institui regimes de verdade e está em mudança por ser histórica. Esta apreensão dos rumos da ciência nos faz pensar que, desde o fim do século XIX e ao longo do século XX, transcorre um período de mudanças caracterizando uma crise, um abalo nas formas de se entender, explicar e conceber o mundo em que se vive.

Muitas expressões são utilizadas para indicar estes tempos – crise cultural, crise de cosmovisão, crise de paradigmas, contudo, o que se observa é que se trata de um tempo em que são colocadas sob suspeita boa parte das certezas edificadas ao longo dos cinco últimos séculos, i. e., ao longo da Modernidade. “Os sistemas explicativos, as verdades estabelecidas, as metanarrativas, colocam-se sob completa suspeição.” (COSTA, 2002, p.149).

Em meio ao debate analítico empreende-se a escrita da ciência por caminhos outros. Caberia, inicialmente, uma revisão à concepção de um conhecimento unicamente epistemológico, reconstruindo um percurso científico em que o ser ontológico revela a sua força, para depois se refletir sobre novas abordagens da/na pesquisa social.

A escrita sobre a/da/na educação é um exemplo a se pensar, pois desde a década de 1970, apresentou reflexões pautadas nos estudos culturais trazendo novos elementos para a análise, como a história de vida de professor, a biografia, a autobiografia, o indivíduo, a subjetividade, a memória, a narrativa,

para citar alguns exemplos.

Neste sentido, o pensamento fundante para se exercitar uma pesquisa social está na sua natureza social e na consideração do conhecimento como plural. Esta perspectiva procura evidenciar que o conhecimento da realidade não se baseia em uma fonte de conhecimento única, pelo contrário, trata-se de uma combinação de fontes, olhares e análises que vincula o conhecimento a campos semânticos mais amplos.

Este empreendimento de pesquisa social propõe-se a superar uma perspectiva baseada na visão binária (certo/errado, bom/ruim, verdadeiro/falso, bem/mal etc.), pois o conhecimento é apresentado como dinâmico, político e contemporâneo. Assim, o conhecimento ou o ato de conhecer recorre a uma miríade de possibilidades.

Desse modo, a pesquisa em educação é um dos campos da ciência social que vem descortinando novos procedimentos na ciência, atribuindo o olhar para a aproximação entre a ontologia e a epistemologia moderna. A premissa que sustenta esta abordagem tem suas origens em um movimento que procura repor no palco das análises o senso comum. Quando se registra que é uma questão de (re)pôr, é porque o senso comum sofre um ataque de silenciamento no percurso da ciência durante os três últimos séculos, e é somente na segunda metade do século XX que as ciências sociais (Psicologia Social, História, Sociologia, Educação etc.) retomam seus estudos pelo viés do senso comum.

Fechando a objetiva da lente da ciência, para melhor compreender a escrita deste texto no contexto dessa obra, resalta-se que as discussões a respeito da formação de formadores, desde a década de 1980, na Europa, e a seguinte, no Brasil, vêm refletindo sobre a educação pela valorização das histórias de vida

do professor. Contudo, não como algo dado, como um fazer humano “natural”, pelo contrário, o senso comum é trabalhado na perspectiva de constituinte de significados formadores da identidade social e individual dos professores, ou seja, o senso comum é o amalgama em que as relações humanas se sustentam e constroem suas representações, i.e., constroem o mundo, a realidade e a interpretação da realidade.

Em um processo sistemático, o senso comum é capitalizado por meio de gêneros discursivos, que em suas narrativas documentam as experiências de vida do professor, as quais não estão presentes nas análises de uma pesquisa baseada na racionalidade técnica. (SOUZA, 2004, 2010; SUÁREZ, 2010; NÓVOA, 2013).

Assim, as narrativas tomadas como fonte de pesquisa pelo movimento investigação-formação (SOUZA, 2004), são valoradas no processo de construção da compreensão das práticas pedagógicas do docente, uma vez que tal procedimento capitaliza para o centro da discussão o professor na sua concepção ontológica, ressaltando-o no entorno de seu mundo profissional, familiar, escolar, religioso, etc.

Esta abordagem se sustenta na percepção de que

[...] cuando los docentes si convierten en narradores di sus propias experiencias escolares, dejan de se los que eran, si trans-forman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias compressiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones y interpretaciones sobre la escuela. Y cuando lo hacen juntos con otros docentes narradores, se aventuran a una reconstruc-

ción compartida de la propia posición en la enseñanza que desestabiliza las certezas naturalizadas por la racionalidad dominante y que desdibuja la ingenuidad de las propias miradas superficiales. (SUÁREZ, 2010, p. 183).

uma reflexão sobre a busca da verdade, mas como “políticas de saberes”.

Assim, a formação de formador estudada pela abordagem (auto)biográfica valoriza os enunciados produzidos nas narrativas do ator/autor e as relações de poder que estes produzem, as quais são relações sociais, históricas e se revelam na perscrutação (investigação minuciosa). Esta perspectiva filosófica altera a natureza da pesquisa em formação de formador, uma vez que não se trata de um conhecimento estático e imutável, mas um conhecimento que se constrói no processo de mudança de suas certezas e se (re)descobre na ação.

Esta percepção, no entanto, é científica/ontológica, é abertura para o mundo do conhecimento cognoscente sem menosprezar a capacidade humana de mudança, uma vez que a abordagem (auto)biográfica possibilita estudar a configuração de uma trama por meio de diversos dispositivos sociais.

Apenas com a expectativa de completar uma reflexão, conclui-se que este ensaio não teve a intenção de afirmar que a pesquisa científica ancorada no racionalismo dualista eurocêntrico é uma onda a movimentar-se fora do mar, o que se procurou trazer para a discussão é o posicionamento de que a ciência é uma ação social, e que há no campo da pesquisa social, e em específico na área da pesquisa em formação de formadores, outras entradas para se analisar e compreender o docente, as quais emergiram da história efetiva e colocou em xeque o predomínio da Filosofia Moderna.

Assim, a sugestão deste ensaio é pensar a formação de formador não como

Um olhar sobre a formação de professores de Língua Portuguesa em gotas de mim¹⁸

Augusto José Savedra Lima
(IFAM/Campus Parintins)

Amarildo Menezes Gonzaga¹⁹
(IFAM/Campus Manaus Centro)

O texto discute sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e sua prática no contexto atual. É a interpretação que fizemos de momentos de nossa própria formação como professor, envolta em uma continuada preocupação de realizar nossas atividades profissionais de forma crítica e reflexiva. O texto destaca o ponto de partida para investigação sobre formação de professores de Língua Portuguesa, tendo a leitura e a escrita como práticas sociais. Além da discussão sobre a formação de professor de Língua Portuguesa, enveredamos na investigação sobre Educação Tecnológica, Transdisciplinaridade, Projetos de trabalho e Letramento, num diálogo que procuramos estabelecer, como dito, com nossas vivências. Conclui que não se pode ser professor sem que se reflita sobre as teorias que embasam a prática docente, sem uma reflexão sobre quem é este profissional, muito menos sem uma reflexão sobre as ideologias que povoam a educação no Brasil.

1 Para o início da conversa

Sob a ótica de quem busca contribuir para a discussão sobre a formação do

professor de Língua Portuguesa e seu fazer no contexto atual o texto presente segue. É a interpretação que fazemos nós - professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com história profissional docente em escolas públicas do Município de Parintins das redes municipal e estadual de ensino - acerca de momentos de nossa própria formação como professor, envolta em uma continuada preocupação de realizar nossas atividades profissionais de forma crítica e reflexiva.

Trata-se de uma história marcada por dúvidas e incertezas, as quais nos fizemos caminhar na busca da compreensão de como ser colaboradores no processo de formação de cidadãos críticos e reflexivos, a partir de nossa prática docente, sem anularmo-nos como pessoa do processo de ensino-aprendizagem e que, aqui, segue encorajada a partir das aulas da disciplina Currículo, Transdisciplinaridade e Educação Tecnológica, ministrada pelo Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas.

Destacamos que, para nós, não é tarefa fácil esta escrita, pois requer expor-

18 Este trabalho traz reflexões que constarão na pesquisa em desenvolvimento de Augusto José Savedra Lima, no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas / MPET-IFAM, e é fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM.

19 Doutor em Educação: Desenvolvimento Curricular (Universidad de Valladolid, 2002).

mo-nos quanto a nossas inseguranças e também serve de oportunidade para salientarmos nossa visão de que a formação e a prática do professor estão centradas no como fazer o ensino ocorrer, muitas vezes sem a preocupação com as teorias que o embasam, ainda sem que o próprio docente se enxergue como ser humano em meio a todo este processo educacional formal.

Salientamos que, sob o pretexto de contribuir para discussão sobre a formação de professor de Língua Portuguesa, enveredamos na investigação sobre Educação Tecnológica, Transdisciplinaridade, Projetos de trabalho e Letramento, num diálogo que procuramos estabelecer com Bender (2014), D'Ambrosio (1997), Ghedin (2008), Hernandez (1998), Imbernón (2011), Kleiman (2000), Nicolescu (1999), Oliveira (2014), Santos (2008) e Tavares; Gonzaga (2016), os quais nem sempre nos traziam respostas, mas dúvidas ainda maiores para próximas investigações. São teorias e estudos que somamos às leituras e reflexões que temos sobre o fazer docente e a nossas práticas, a fim de contribuir na construção de uma sociedade mais justa.

2 De onde partimos

Já na graduação nos víamos cheios de dúvidas e incertezas sobre como deveríamos agir no exercício de nossa profissão. Fascinava-nos ver os professores do curso de Letras e dos demais conversarem sobre teorias antigas e novas, sobre como compreender o homem e o meio no qual ele está inserido, a partir dos estudos da área de formação de cada um. Já construíamos uma ideia do que era ser professor, advinda de nossa experiência como aluno e como professor da Secretaria Municipal de Educação de Parintins - Semed PMP e da Secretaria

de Educação e Qualidade de Ensino – Seduc AM, mesmo que de apenas dois anos ministrando aulas.

Às vezes, na universidade, percebíamos que alguns professores falavam de como ser professor e de como contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, mas apresentavam pontos de vista distantes e próximos ao mesmo tempo, o que para mim era não apenas uma forma singular e ingênua de ver e interpretar o mundo, mas muitas vezes uma forma de mostrar seu alto nível de conhecimento frente a suas turmas e seus colegas. Outros, no entanto, apresentavam uma postura particular e diferenciada, mostravam-se engajados em suscitar nos alunos um espírito investigador e inquieto frente às realidades. Estes nos inspiravam mais que os outros, decerto.

Nesse confronto de realidades de docentes da academia e de nossa experiência docente, a ideia de repensar o que era ser professor e seu papel social, víamos a necessidade de ressignificarmos a nós mesmos e nossas práticas, pois não era suficiente ir para a sala de aula e despejar uma gama de conteúdo na cabeça dos alunos e aparentarmos sermos detentores do saber. Era preciso tornar o fazer docente significativo e prazeroso tanto para mim quanto para os alunos.

Certo é que os anos se passavam e as dúvidas e incertezas só aumentavam, dada a curiosidade e vontade de sabermos mais. Percebíamos, durante nossas leituras, que constituir-se professor é investir em formação e, no Brasil, as tendências da contemporaneidade seguem na formação pela perspectiva dos saberes, da reflexão, da pesquisa e das competências, como aponta Ghedin (2009).

Debruçamo-nos nestas quatro pos-

sibilidades de formação e constatamos que Ghedin (2009) busca enfatizar ciência, filosofia, metodologia e política como constituintes dessas tendências para formação de professores, atentando para o fato de que há sempre uma proposta formação de humana, quando se fala em formação de professor. O autor buscou enfatizar o por detrás dessas práticas de formação, as ideologias que orientam estas ações, de modo a fazer compreender até mesmo como os próprios professores recebem/compreendem este processo no qual eles mesmo são objetos e sujeitos.

O contato com Ghedin (2009) trouxe a nós certo norte quanto à formação buscada para nós mesmos, ao levarmos em consideração essas quatro tendências, tanto que constatamos que no processo de formação docente o saber é visto como conhecimento e pode ser concebido como fruto de experiências sistematizadas e refletidas deste profissional. O que nos levou a perceber que, no próprio ambiente escolar, as experiências nele vividas oportunizam a construção de conhecimento do fazer docente.

Dado o limite e as possibilidades do saber docente, seguimos na observação de outra tendência formativa, a formação do professor reflexivo, da qual três características fundamentais podem ser constatadas: a reflexão sobre o que se faz, como se faz, por que se faz o que se faz.

Destacamos não se tratar aqui de estabelecer uma prioridade entre as tendências, mas de perceber as potencialidades de cada uma delas. Desta forma, julgamos não ser suficiente ter o saber docente, como único e exclusivo processo formativo, frente à realidade brasileira fortemente influenciada pelos conceitos de visão de formação de homem e de educação. É imprescindível a nós professores rompermos com as ideologias hegemônicas, as quais nos impedem de

ver além das aparências, é imprescindível a reflexão no processo.

A reflexão não parte do nada, mas da problematização sobre o estado das coisas e sobre a situação mesma em que nos encontramos. Deste modo, compreendemos que refletir é ressignificar a concepção que temos de ser professor e nosso agir. Um constante vigiar nossas ações, diante nosso posicionamento e das ideologias que constituem as orientações apresentadas no universo da educação formal.

Reflexão “propõe uma teoria interpretativa, [...] propõe também uma pedagogia, quer dizer, um modo de formar, de educar, de orientar um conjunto de ações humanas na construção e significação de sua existência” (GHEDIN, 2009, p. 10), logo, não é somente o saber dizer de um conjunto de saberes, vai além.

No professor reflexivo - aquele que reflete sobre o que faz, como faz, por que faz o que se faz- em nosso modo de dizer, percebemos a presença uma dimensão de pesquisador, uma consequência dessa inquietude reflexiva. É o que se é evidenciado em outra tendência de formação docente apontada por Ghedin (2009): o professor pesquisador.

Nesse processo formativo docente, pode-se constatar o professor como construtor de seu próprio conhecimento, o que foge de uma concepção tradicional de formação para este profissional. Nesta acepção, o professor não se vê como repetidor de informações, mas crítico e construtor de conhecimento, norteado pela ação de pesquisar; a pesquisa é vista como um princípio educacional. Observa-se que a pesquisa é usada pelo professor para transformar informação em conhecimento.

Trata-se de um processo de formação no qual se “compreende os professores como sujeitos que podem construir co-

nhcimentos sobre a docência, a partir da problematização de seus contextos, no âmbito escolar” (AZEVEDO, 2014, p. 71). A pesquisa no processo de formação docente possibilita toda uma reelaboração de conhecimento do professor, a fim de que ele aprenda a reinterpretar sua realidade, transformando-a em um conhecimento pessoal para agir e ser nessa realidade (GHEDIN, 2009).

A teoria das competências é a quarta e última tendências de processos formativos de professores apresentada por Ghedin (2009). Essa tendência, segundo o autor, pode ser compreendida como um retrocesso disfarçado, se compreendermos o behaviorismo e o tecnicismo como formações de mão de obra de caráter não crítico e em nada reflexivo.

Entendemos que Ghedin (2009) chama a atenção para as possibilidades de se discutir a formação docente, principalmente, para a reflexão sobre elas, considerando a formação de homem que se pretende. Trata-se de um convite a pensar e repensar a formação docente e suas consequências.

A partir das leituras realizadas sobre as tendências de formação de professores, acreditamos que em nosso propósito estamos no contexto formativo do professor pesquisador, mas sem deixarmos de considerar que os saberes docentes também se constroem no dia a dia, em suas experiências e partilhas –para este tipo de formação daremos maior ênfase noutra oportunidade. Dito isto, seguimos nosso discurso conscientes de que ser professor pesquisador envolve um significativo grau de inquietude, de vontade de conhecer mais e mais e um dedicar-se por horas a fio a estudos.

Salientamos, aqui, que a dificuldade em encontrar base teórica e as particularidades do dia a dia, fossem elas profissionais ou pessoais, e até mesmo o comodismo, fizeram-me dar uma pausa

nas pesquisas. Este período de parada constitui-se em doze anos, nos quais não abandonamos de todo a meta de enveredarmos pelos percursos da pesquisa como professor, tanto que fizemos duas especializações.

Confessamos que, em nossa certeza –se assim podemos chamar-, estava claro que não compreendíamos claramente as razões que nos levavam a fazer o que fazíamos, por que fazíamos e como estávamos a fazer, apesar de já havermos lido certos autores clássicos de nossa área de formação e do campo da pesquisa científica. Para nós, faltava segurança científica tão mencionada na academia.

Fato é que tivemos muitas experiências satisfatórias em nossa prática docente, mas sempre as incertezas estavam a nos acompanhar. Estava evidente que seguíamos o recomendado pelos livros sobre ensino-aprendizagem e as orientações acadêmicas, mas estávamos um pouco distantes de um diálogo o pensamento dos teóricos que embasavam tais recomendações. Estávamos no fazer sem muita reflexão sobre o que fazíamos.

O que queremos realmente dizer é que não tínhamos de fato uma base epistemológica, metodológica e ontológica esclarecida, mas estávamos conscientes que não fazíamos de nossa ação uma panaceia pedagógica. Situamo-nos num processo de construção de nós mesmos como professor, na busca de compreender mais profundamente os paradigmas de como se constitui o conhecimento. Para isso, inicialmente, acreditamos que nossa investigação perpassasse pelo compreender a tríade outrora mencionada, ontologia, epistemologia e metodologia, pois compreender a natureza do fenômeno, como se constrói o conhecimento e suas fases constituintes, bem como a forma de se fazer algo científico, requer a observância destes três pontos, ou

seja:

A dimensão ontológica se refere à natureza dos fenômenos sociais. É a realidade social algo externo aos indivíduos, que é imposta de fora? É algo criado de um ponto de vista particular? É a realidade social de natureza objetiva ou o resultado de um conhecimento individual?

A dimensão epistemológica nos leva às seguintes questões: como é possível conhecer e comunicar o conhecimento? O conhecimento pode ser adquirido ou é algo que se deve experimentar pessoalmente? O pesquisador deve adotar uma posição objetiva e externa e usar os métodos das ciências naturais ou considerar o conhecimento como algo subjetivo, pessoal ou único, o que significa uma rejeição dos métodos físico-naturais?

A dimensão metodológica significa uma preocupação com o modo pelo qual o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo em que se encontra. (ESTEBAN, 2010, p. 29-30).

Aproximarmo-nos da reflexão sobre epistemologia, metodologia e ontologia, levou-nos a conversar conosco da época da graduação e a perceber que nossa inquietude e curiosidade continuam aqui e que esse tempo passado fora da academia não nos deixou incapazes de seguir com nossos sonhos, dentre eles o de saber sem mais, saber como faz, por que faz.

De posse desta iniciativa de compreensão, numa rápida olhada para nós mesmos, percebemo-nos capazes de

duvidar de teorias, de compreender realmente o que fazemos, de dialogar com os autores, ainda que em uma leitura rasa. Assim, iniciamos um questionamento sobre como se dá a formação do professor de Língua Portuguesa para o momento presente, com um olhar voltado para a Educação Profissional e Tecnológica, visto sermos servidores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM / *Campus Parintins*.

Para seguir nossa investigação, isto é, na busca de resposta a nosso questionamento, o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET do IFAM muito nos auxiliou, uma vez que as disciplinas cursadas tornaram mais robusto nosso ponto de vista, no sentido de esclarecer algumas questões e enfatizar que não há uma verdade no caminho da construção do conhecimento, mas verdades passageiras, possibilidades de se compreender o fenômeno ou como outros diriam, o objeto de nossa investigação, em uma abordagem quantitativa, qualitativa ou mista.

No momento, fora a observação para as tendências de formação de professores no Brasil contemporâneo e tratar para a tríade ontologia, epistemologia e metodologia, chamou-nos a atenção a Transdisciplinaridade, a Complexidade, os Projetos de trabalho e o Letramento, como outra possibilidade de nos enxergarmos como professores, um descortinar de realidades complementar.

A questão era e é: como vir a ser um professor problematizador, agente, consciente de seu papel na sociedade e suas limitações, num professor que transforma o seu fazer pedagógico em oportunidade de construção de conhecimento tanto para si como para seus alunos? É a partir deste questionamento que se desdobra em comentários na próxima seção.

Um diálogo nosso com o escrito deles

Muito encontramos na literatura propostas para elevar a qualidade da educação formal no Brasil. Muitas delas estão relacionadas à multiplicação das escolas e às reformas ou importação de propostas pedagógicas, bem como ao investimento na formação de professores.

Nesta seção, propusemo-nos a discutir sobre a formação de professores de Língua Portuguesa problematizador, agente, consciente de seu papel na sociedade e suas limitações, num professor que transforma o seu fazer pedagógico em oportunidade de construção de conhecimento tanto para si como para seus alunos, com um olhar voltado aos professores do Ensino Profissional e Tecnológico-EPT pelo fato de sermos servidor em um Instituto Federal, como já mencionado, o que não significa que nossas discussões não se estendam a todo professor de Língua Portuguesa independentemente do nível ou modalidade de educação em que estejam atuantes.

Em referência à formação de professores da Educação Profissional-EP, Pena (2011) constata uma escassez de pesquisas no campo da formação, o que nos motiva ainda mais a contribuir para com o tema em voga. A autora afirma haver

[...] a necessidade e relevância de se voltar o olhar sobre a formação docente para a educação profissional, não somente por tratar-se de um campo ainda pouco pesquisado, mas também pelas possibilidades que estudos nessa direção podem oferecer para a ampliação do conhecimento sobre o processo de formação e atuação dos professores nessa modalidade de ensino, bem como para um maior entendimento sobre a docência nessa realidade específica.

Os resultados de tais estudos poderão constituir-se em elementos importantes para a compreensão do trabalho docente nos Institutos Federais, no contexto da nova institucionalidade decorrente do atual processo de expansão de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. (p. 112).

A partir da afirmação de Pena (2011), aumentou ainda mais nossa certeza de que no campo do EP há muito a ser desvelado e que tratar da formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Profissional é atentar para as muitas possibilidades de investigação e de contribuição para a discussão nesta área tão dinâmica.

Seguimos a reflexão sobre a formação de professores, enfatizando o pensamento de Imbernón (2011), ao discorrer sobre a urgente mudança que se deve fazer nas tradicionais posturas docentes frente ao atual contexto político, advogando o professor como agente dessas mudanças, ressaltando as mudanças ocorridas do século XX (na educação, muito influenciadas pelo caráter educacional do século XIX) ao nosso século, com destaque às novas formas de pensar, sentir e agir em decorrência das transformações científicas, nos meios de comunicação e na tecnologia.

Do posicionamento de Imbernón (2011) somos adeptos, pois mudanças ocorridas no século XX afetaram os campos educacionais e que a concepção docente como um mero transmissor de conhecimentos deve ser ultrapassada, assumindo, desta forma, o professor uma nova manifestação profissional em toda sua complexidade, em outras palavras, o professor necessita preparar-se para tempos de mudanças e incertezas, em especial neste estudo o profissional do EPT.

Seguindo essa linha de raciocínio, não podemos mais pensar na leitura e na escrita como finalidade em si mesmas e sem consequências, afinal decodificar as palavras não basta “[...] é necessário algo mais: saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais. Esse algo mais é o que se vem designando letramento. (SILVA, 2011, p. 20).

Ao observarmos o conceito de letramento acima apresentado, podemos inferir que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa voltado às práticas sociais é relevante para auxiliar o indivíduo a interagir conscientemente com o mundo grafocêntrico. Para isso, o professor necessita romper com práticas que não contribuam para a construção do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Ao professor cabe tornar-se um agente de letramento. Salientamos tomar por agente de letramento o professor de Língua Portuguesa

[...] que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Aqui, faz-se necessária uma pausa para lembrar que o olhar, a escolha do homem é que o conduz pelos caminhos do conhecer; ainda, este/a olhar/escolha é carregado/a de humanidade, mesmo que se procure a neutralidade nesse olhar, a qual, verdadeiramente, julgamos não existir. Este pensamento nos move a buscar outros olhares epistemológicos, ontológicos e metodológicos para nossa prática. O que nos levou ao contato com a transdisciplinaridade e aos projetos

de trabalho em uma disciplina ministrada no MPET.

Muito havíamos ouvido acerca de Transdisciplinaridade, mas sem um estudo sobre ela. Isto nos levava a ingressar no como fazer sem pararmos para refletir em por que fazíamos, sem um fundamento esclarecedor de nossa ação e sem uma compreensão de nosso real posicionamento acerca do que estávamos a executar. Não tínhamos a consciência de que nossa ação fosse ou não transdisciplinar.

Hoje, porém, já podemos dizer que estamos um pouco mais esclarecidos do que vem a ser Transdisciplinaridade, mudou a forma de pensar e agir a respeito deste tema, dada a leitura de Nicolescu (1999) e de D’Ambrosio (1997), dentre outros que se dão a este estudo.

Compreendemos por Transdisciplinaridade um movimento que aliado ao pensamento complexo busca lançar uma nova possibilidade para a educação, rompendo com o caráter fragmentado dos saberes, um movimento para além do disciplinar, objetivando uma visão diferente da dicotômica, uma visão de unidade, uma visão holística. Assim, acordamos com o pensamento de Santos (2008):

A teoria da complexidade e transdisciplinaridade sugere a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção etc.) proveniente da visão disseminada por Descartes (1973), estimulando um modo de pensar marcado pela articulação. (SANTOS, 2008, p. 72).

Percebemos que nossa concordância com Santos (2008) parte da interpre-

tação feita sobre o dito por Nicolescu acerca da transdisciplinaridade como o terceiro incluído na relação entre os opostos do pensamento dicotômico, quando o autor apresenta sua teoria:

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 22).

Ainda compreendemos a Transdisciplinaridade como a integração de saberes e respeito mútuo entre si, pois como D’Ambrosio (1997) afirma:

O essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos - ou mais certos ou mais verdadeiros - os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência. (D’AMBROSIO, 1997, p. 79-80).

Retomando ao pensando do que nos levou a atentar para o caráter transdis-

ciplinar, utilizamo-nos das palavras de Tavares e Gonzaga (2016), visto que:

A concepção transdisciplinar nos fornece repensar a nós mesmos, nossas ideias, conceitos e ações que estejam fundamentadas na lógica binária. A vida e o ser humano não podem se enquadrar em moldes fechados das correntes tradicionais de pensamentos. As experiências que envolvem um conjunto de saberes inatos e adquiridos ao longo de nossa caminhada existencial, e estes se interligam no momento que precisamos intervir, resolver e planejar nossas ações. (TAVARES e GONZAGA, 2016, p. 5).

Quanto à questão dos projetos de trabalho, hoje, por conta de estarmos em um curso de mestrado profissional, vemo-nos mais perto de certas respostas, as quais temos a consciência de que são efêmeras, pois acreditamos que elas possibilitarão a construção de novos questionamentos. Assim, numa perspectiva de ensino-aprendizagem crítica e reflexiva, consideramos lançar um olhar à possibilidade dos Projetos de Trabalho, na visão de Hernández (1998), como proposta pedagógica a subsidiar a prática do professor de Língua Portuguesa.

Os Projetos de Trabalho, segundo nossa compreensão, oportunizam uma visão diferente do que seja conhecimento e currículo e representam uma outra maneira de organizar meu trabalho na escola, justamente por oportunizar aos professores e aos alunos uma forma de construir seu próprio conhecimento, de forma que a fragmentação disciplinar seja complementada por uma ação

transdisciplinar. As palavras do autor:

A proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...]. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Diferenciam-se os projetos de trabalho de outras propostas pedagógicas por abordarem um determinado tema/ questão problematizadora, o/a qual está próximo (a) da identidade dos alunos e das experiências deles. Assim, se vê estabelecido um vínculo entre o conhecimento a ser trabalhado no currículo escolar e os saberes oriundos das experiências exteriores à escola por parte dos alunos, bem como uma aproximação com as problemáticas que emergem da própria realidade deles.

O que podemos observar é a constituição de atividades práticas que unem as diversas áreas de saberes, na busca de estratégias de solução para a questão levantada. No processo, pode-se optar por atividades individuais e/ou coletivas que trabalhem conceitos atitudinais, procedimentos e conceituais, na busca de respostas. Essas, por sua vez, não lhes vêm como respostas prontas e acabadas, mas como algo em construção fruto de discussões com e os envolvidos na busca de respostas e teorias disponíveis.

Outra relevância de Projetos de trabalho é a possibilidade de os alunos demonstrarem seus pontos de vista, numa atividade reflexiva em que eles são agentes, e assim, conseguem perceber o sentido e o significado do que estão fazendo em suas vidas e para compreensão do mundo.

Outra possibilidade de trabalho com projetos é apresentada por Bender (2014), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a qual se apresenta como uma possibilidade, uma ferramenta ao docente do século XXI. Nesta proposta, os alunos partem de situações-problemas reais e colaboram entre si na construção de soluções, bem como apresentam os resultados aos quais chegaram. Agem os alunos com o auxílio e aplicações das tecnologias atuais na sala de aula. Segundo o autor:

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções. (BENDER, 2014, p. 9).

Ainda, sobre ações refletidas e conscientes que são possíveis de se utilizar na prática docente somos atraídos por projetos de letramento, os quais seguem a mesma linha de raciocínio de projetos de trabalho e a aprendizagem baseada em projetos, pois:

Nesse tipo de projeto, a parceria entre professores e alunos torna-os protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir na e sobre as ações realizadas; não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas. Assim, poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 49).

Professores e alunos, em projetos de leitura e escrita como práticas sociais tornam-se agentes, aprendem e ensinam em cooperação. Trata-se de uma ação na qual o professor transforma o seu fazer pedagógico em oportunidade de construção de conhecimento tanto para si como para seus alunos. E isso reforça a crença na importância de se trabalhar leitura e escrita como práticas sócias. Isto porque projeto de letramento é:

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e

escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238, aspas do autor).

Numa perspectiva do letramento, ressaltamos nossa crença na impossibilidade de se trabalhar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa divorciado do trabalho com os gêneros discursivos/textuais, afinal o fenômeno dos gêneros tem seu ponto de partida no "vínculo existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na função do processo de interação" (FIORIN, 2017, p. 68). Essa interação oportuniza uma possibilidade inesgotável de gêneros por conta da dinamicidade da atividade humana, o que, a nosso ver, deveria levar o professor a trabalhar com gêneros diversificados, partido do meio social em que ele e seus alunos estão inseridos.

Posto que "[...] falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação" (FIORIN, 2017, p. 69) e que eles "são meios de apreender a realidade" (FIORIN, 2017, p. 76), refletir sobre o conteúdo temático específico, o estilo e a organização que constituem o discurso/texto de certa maneira emancipa-nos para agirmos mais conscientemente no meio em que vivemos, transformando-o e transformando-nos.

Das reflexões feitas até o momento, sobre nosso processo de formação de professores de Língua Portuguesa, podemos dizer que mudamos algumas concepções e agregamos outras em nossa forma de pensar o ensino-aprendizagem e a nós mesmos neste processo. É do que trataremos a seção seguinte.

3 Uma olhadinha em nosso posicionamento

Neste processo de construção de nós mesmos como professor, podemos constatar a existência de teorias e metodologias sobre o ensino-aprendizagem de língua, seja língua materna ou segunda língua, seja língua adicional ou para fins específicos, enfim, o ensino-aprendizagem de língua em suas muitas possibilidades. O que muito nos chama a atenção.

Outro ponto para o qual ficamos atentos é a fala de certos orientadores pedagógicos darem orientação para que o trabalho docente seja orientado por uma determinada pedagogia, a fim de evitar o ecletismo pedagógico. O que, segundo eles, levaria a uma mistura de teorias e posturas do professor que em nada contribuiriam para a aprendizagem do aluno. Digo isso não de ler nos livros, mas por conta de algumas ocorrências em nossa experiência profissional.

Ao pararmos para refletir sobre essas duas realidades [a das teorias e metodologias de ensino de língua e a fala dos orientadores] nos vem o questionamento: Como posso seguir uma única orientação pedagógica e como pautar minha prática em uma única teoria e metodologia de ensino-aprendizagem frente a turmas altamente heterogêneas dos mais diversos pontos de vista?

Neste momento, recordamo-nos da assertiva de Prabhu (1990), afirmando não haver um melhor método para o ensino de língua, mas o senso de plausibilidade. Recordamo-nos também das leituras feitas de Freire (1996), o qual orienta para o uso do bom senso no fazer pedagógico do professor.

Esta reflexão leva-nos a posicionarmos-nos de maneira a concordar com Prabhu (1990) e com Freire (1996), pois

acreditamos que o professor deve estar ciente das teorias e metodologias que constituem todo um processo histórico orientador da área de sua formação, bem como deve o professor utilizar do bom senso para o exercício de sua profissão. Assim, cremos que cada momento requeira tomada de posicionamentos conscientes por parte do professor. Não se trata de uma atitude eclética irresponsável, como diriam alguns, mas trata-se de uma ação consciente das muitas possibilidades e de uma escolha plausível para atingir determinados objetivos.

Dado o contexto atual em que ministro aulas de Língua Portuguesa e literatura, tempo de dinamicidade científica e de Tecnologia da Comunicação e Informação mais acessíveis a todos, retomamos ao pensamento de Imbernón (2011) ao reportar-se à formação do professor para o século XXI, discorrendo sobre a necessidade de se estar preparado para mudanças e incertezas.

4 Nossa pequena pausa

Por conta de nosso propósito para estas poucas páginas, por ora daremos uma pausa em nossa narrativa, a qual versa sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e seu fazer no contexto atual, a partir de nossas leituras enciclopédicas e experiências docentes, vislumbrando a formação crítica e reflexiva dos alunos.

Seguiremos em frente na perspectiva de adotarmos em nossa prática o trabalho com projetos de letramento, considerando seus aspectos e características como pertinentes para nossa prática; também, buscaremos investigar em nosso próprio local de trabalho se as práticas do professor formado na área de Língua Portuguesa refletem o agente de letramento, ainda, quais práticas

os professores de Língua Portuguesa utilizam no exercício de sua atividade, a compreensão dos professores de Língua Portuguesa sobre letramento e qual proposta de formação de professores à luz do letramento pode-se sugerir aos professores de Língua Portuguesa.

Estamos cientes de que muito ainda há muito sobre o que se refletir neste caminhar, como por exemplo, eventos e práticas de letramento, letramentos –no plural-, novos letramentos e multiletramentos, bem como sobre o letramento autônomo e o letramento ideológico e o letramento científico, porém isso tudo será assunto para uma outra oportunidade.

Frente ao dito, por ora, ficamos no refletir sobre como formar e formar-se professor de Língua Portuguesa crítico e reflexivo frente ao contexto atual educacional brasileiro, pois acreditamos que devemos atentar para o que fazemos, isto é, não realizar nossas atividades docentes sem uma reflexão sobre as teorias que a embasam, sem uma reflexão sobre quem é este profissional – como estamos inseridos-, muito menos sem uma reflexão sobre as ideologias que povoam a educação no Brasil.

Pausamos por aqui e enfatizamos que o percurso realizado até então não o fizemos sozinhos, mas na companhia de muitos que, a seu tempo e modo, contribuíram para o nosso caminhar. Destacamos dentre os que estiveram próximos a nossa caminhada os professores, os colegas de estudo e de trabalho, a família, os amigos e os teóricos/estudiosos.

Um percurso investigativo formativo a partir da autoria²⁰

Edson Castelo Branco Feitosa Júnior²¹
(IFAM/Campus Parintins)

Amarildo Menezes Gonzaga²²
(IFAM/Campus Manaus Centro)

Um convite ao percurso...

Convido-te a esta leitura que contempla uma forma de escrita peculiar assumida, demonstrando a importância e singularidade das escritas narrativas autobiográficas. Sou eu que “brinco” de escrever de mim para mim mesmo, como pretexto de ser reconhecido pelo outro, como o meu leitor. Parece algo simples para muita gente, mas para mim nem tanto, pois sou um professor de Matemática que passou por uma formação em que o exercício da escrita limitava-se a registro de números; aqui, nesses escritos vou mais além, porque apresento minhas inquietudes, que deveriam ser comuns a qualquer professor, preocupado com o seu contexto escolar e o desvelar da sua identidade profissional.

Admito que essa provocação de me autoconhecer iniciou quando ingressei no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Antes de ser aluno do mencionando curso, não eram meus anseios procurar me compreender melhor como pessoa e como professor. Não havia ouvido falar de percurso de autoria, muito

menos que eu tivesse um. Estava obscuro, num túnel a ser desvendado, que tinha lá no fundo a pesquisa autobiográfica. Assim digo, porque descobrir-se a partir da escrita não é uma tarefa fácil, por ser um exercício que nos leva a nos despirmos e nos revelarmos a nós mesmos e aos outros.

Até chegar à entrada do túnel, ou seja, para que eu chegasse no percurso de autoria, perpasssei por trilhas com idas e vindas quanto à eleição de uma proposta investigativa. Sabia que tinha que pesquisar, mas passei tempos em busca do meu fenômeno de pesquisa, iludido com o que se manifestava fora de mim, mas aos poucos fui descobrindo que o fenômeno a ser descrito estava no meu interior. Tive (des)encontros quando comecei a buscar legitimidade para a minha autoria. Principalmente, quando me dei por conta de que a escrita é um dos desdobramentos possíveis para a compreensão do nosso percurso de autoria, e foi na escrita que encontrei meu primeiro desafio visto os entraves que tive ao longo da minha formação inicial e, adianto-te que essa dificuldade não era só minha.

Ao longo deste texto, dou oportunidades para que conheçam as minhas experiências adquiridas durante o período

20 Este trabalho é parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM - MPET e fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM.

21 Professor de Matemática.

22 Doutor em Educação: Desenvolvimento Curricular (Universidad de Valladolid,2002).

em que passei por várias formações, as quais me conferiram mudanças de comportamento à medida que eu ia conhecendo os conteúdos discutidos nos rumos da formação do professor no ensino tecnológico. Além disso, descobrirás ser no passado que encontrarei pistas para compreender os rumos do meu processo investigativo até os dias atuais.

Como mencionei, sou um professor licenciado em Matemática, inquieto diante das inconsistências presenciadas do meu curso, concluído em determinada universidade na cidade de Manaus, o que me despertou a princípio a vontade de resolver todos os problemas que assolavam o curso. Pensar em resolver problemas pode ser um pensamento ingênuo, ainda mais quando se vem de um curso onde não se privilegia a formação do professor para a prática da pesquisa, impossibilitando a produção de conhecimentos a partir do que foi vivenciado durante a universidade.

No momento, encontro-me na condição de um estudante de um curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, inquieto e costumo perseguir meus objetivos, procurando me compreender melhor como pessoa e como professor. Inclusive, esse momento aqui foi uma primeira tentativa de me compreender no meu percurso de autoria. Essa tarefa não é nada fácil e considero até um atrevimento escrever este texto, principalmente porque confiro a mim a condição de, aqui, “experenciarm-me” na minha narrativa.

Isso tudo que estou dizendo acaba sendo oportuno, pois estou vivendo um momento de uma Formação Continuada, o qual tem me exigido um movimento reflexivo para além da execução de uma pesquisa como meio de se conseguir um título. Estou realmente tendo a oportunidade de exercitar a percepção da diferença entre o que se mostra como obje-

to e/ou como fenômeno no início de um percurso investigativo, a partir de uma tomada de atitude do ponto de vista ideológico.

Foram idas e vindas que caracterizaram o desdobramento da proposta de investigação, até que eu compreendesse que minha busca não estava naquilo que se mostrava fora de mim, mas sim no meu interior. Essa descoberta me fez perceber a necessidade de me assumir na condição de sujeito do meu próprio percurso, para que assim ele se tornasse efetivamente investigativo. Ou melhor, eu teria que me retroalimentar das características necessárias para o exercício de pertencimento do meu ato de escrever, ou seja, eu deveria assumir a condição de autor desse momento que estava experienciando, evidenciando isso a partir da minha escrita.

1 Meus primeiros (des)encontros com a minha Autoria

Tratar da Escrita e Autoria, a partir da compreensão de que ambas estabelecem uma relação necessária, acaba me conduzindo a sustentar essa afirmativa a partir da descrição de meus feitos e seus efeitos durante minhas vivências e experiências adquiridas durante o período em que cursei as disciplinas no MPET. Assim procedo, porque há um fator determinante: as atividades presentes ao longo das disciplinas ofertadas centraram-se na prática da escrita.

Em meio às atividades de produção propostas durante as disciplinas, tive que reformular o meu projeto de pesquisa em sua totalidade, isso demandou um rigor reflexivo, até que eu pudesse enxergar qual seria o fenômeno a investigado por mim. Nesse momento, vi-me pressionado e apressado em querer compreender o meu projeto de pesquisa, o qual havia passado por

idas e vindas durante o desdobramento da proposta de investigação. Sei que esses desdobramentos fazem parte do processo de apreensão do fenômeno, mas muitos não consideram essas idas e vindas. Nas idas e vindas, lembro que alguma coisa me incomodava: eu ainda estava construindo uma possibilidade de um produto educacional enquanto eu era cobrado por esse produto, durante as disciplinas, o que não acontecia nos meus momentos de diálogos com o meu orientador. Assim, ao longo desse meu processo formativo, muitas coisas foram ganhando formas, algumas concepções foram dando lugar a outras; as minhas possibilidades de fazer pesquisa foram se ampliando e isso eu precisei levar em consideração.

No exercício do sentimento de pertencimento à minha condição de autor do meu processo formativo, aos poucos fui me adaptando e exercitando a minha escrita, que foi ganhando forma e caminho no sentido de se tornar peculiar do ponto de vista de quem escreve, ou seja, vou descobrindo que tenho um estilo. Destaco como o marco das discussões acerca do fenômeno investigado a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica. Esta disciplina junto às orientações foi essencial para que eu me familiarizasse mais com a pesquisa. Num primeiro momento, foi proposta uma discussão sobre as questões epistemológicas e teóricas da pesquisa e em seguida a construção de um escopo do projeto de pesquisa. Fiquei paralisado, porque eu estava em processo de assimilação da minha pesquisa. É importante destacar que este tempo para que eu assimilasse os rumos da minha pesquisa foi respeitado. No momento da socialização dos escopos, percebi que eu não era um caso isolado, pois outros colegas apresentaram as mesmas dificuldades em delinear os seus objetos de pesquisa, logo percebi que isso se trata de um processo natural de quem se submete a uma pesquisa.

Outro aspecto importante quanto à disciplina em questão consistia em uma apresentação do método filosófico no qual se baseia a minha pesquisa, e que no meu caso seria a Fenomenologia. A forma com que foi dividida a disciplina em questão me colocou em momentos conflituosos e de muita reflexão quando fui percebendo as diferentes concepções filosóficas sustentadas por cada professor. A forma com que foi desenvolvida esta disciplina foi interessante ao passo que se evidenciaram diferentes formas de se conceber o conhecimento.

Outra disciplina que primava pela prática da escrita foi Currículo, Transdisciplinaridade e Educação Tecnológica, a qual contribuiu para o despertar de muitas habilidades e o aguçamento das minhas percepções, mesmo que de uma forma iniciante. Com ela veiram à tona questões regadas por momentos de muita reflexão acerca do termo tecnologia, tanto do ponto de vista pessoal quanto do ponto de vista profissional. A disciplina oportunizou-me o revelar de uma dimensão humana que ainda não havia percebido em mim, dando-me margens para explorar mais o meu eu, revelando de alguma forma a minha forma de escrever que é única e inconfundível. É nesse contexto que vai se configurando a questão da autoria como um suposto fenômeno a ser investigado. Foi durante a execução dessa disciplina que descobri que na prática da escrita se revela uma ação necessária para o exercício da autoria. Antes dessa disciplina não enxergava na escrita um potencial formativo.

Ressalto que antes das descobertas que apresentei, eu enxergava a escrita como algo desnecessário, tendo em vista a minha formação inicial, que tinha sido pautada em uma visão bacharelesca de formar professor, cuja preocupação central seria a eficácia no repasse de conteúdos. Isso me remete a Freitas (2000), quando destaca o potencial formativo da escrita, ignorado por muitos

dos futuros professores de Matemática, que apresentam dificuldade em colocar no papel suas reflexões e pensamentos.

Comigo não foi diferente. Talvez a minha formação inicial não tenha contemplado de forma efetiva a prática da escrita que me oportunizasse guardar memórias, interpretar o mundo, confrontar as certezas e até mesmo criar minhas próprias certezas. Meus sentidos estavam voltados para o conhecimento estático: Os números. Nesse sentido, Higonert (2003, p. 10) nos diz que a escrita:

[...] não é apenas um procedimento destinado a fixar palavras, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o tempo e o espaço. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano.

Na minha vivência formativa no curso de licenciatura em Matemática, não enxergava a importância de problematizar o lugar da escrita na formação docente. Esse foi um hábito que adquiri em decorrência do pensamento repassado por muitos dos meus professores. Mesmo assim, eu lembro que tudo aquilo já me inquietava com muitos problemas que se deram em sala de aula e até os registrava. Essa atitude dos registros é apontada por (CHARTIER, 2007, p. 9), ao nos afirmar que [...] “a escrita teve por missão conjurar contra a fatalidade da perda”. Registrava porque talvez eu acreditasse que mais tarde eu pudesse compreender esses eventos e/ou buscar alternativas para compreendê-los. E de fato é o que está acontecendo no momento em que trago para cá esses acontecimen-

tos. Mas eu me pergunto, do que adianta a passividade de registrar e não buscar respostas para a compreensão daqueles problemas?

Não demorou muito para que a minha formação logo me levasse para as salas de aula, e tudo que permeava as minhas ações pedagógicas não carecia diretamente da escrita no sentido de provocar reflexões. Quando eu me refiro às dificuldades de não saber escrever, estou falando da minha relação com a leitura e escrita no sentido de produção do conhecimento formal, de escrever a minha própria história, atribuindo aos fatos novos significados e a me reinventar didaticamente, frente aos entraves da sala de aula e do contexto escolar em geral. Inclusive comecei a fazer esse exercício recentemente, ao ingressar no MPET.

Essa tomada de situação me reporta a Britto (2003, p.176), quando comenta que as dificuldades “[...] não advêm da falta de uma capacidade genérica da redação ou mesmo da leitura, mas sim do modo como interagimos e convivemos com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal”. Por vezes durante a minha formação inicial, os debates orais eram o meio pelo qual eu argumentava, apontava evidências e defendia as minhas opiniões acerca de um determinado fenômeno; essa forma de expressão me distanciava do texto escrito que quando existia servia apenas de pretexto para o debate.

Relacionando a minha condição com a de outros estudantes que também cursaram uma licenciatura, não é incomum vermos estudantes de graduação com as mesmas dificuldades que eu tinha de transcrever o meu pensamento para o papel. Considerando essa assertiva, Freitas & Fiorentini (2008, p.40) retratam a dificuldade que os professores, inclusive de Matemática, têm de colocar o seu pensamento no papel, e apontam uma carência, nos cursos de formação

de professores, de uma escrita discursiva, compreensiva e interpretativa, ou seja, “aquela que não procura apenas perceber logicamente o que se escreve, mas também busca explorar os múltiplos significados das ideias [...]”.

As minhas experiências como docente impulsionavam-me na procura por uma formação continuada, visando ao resgatasse aqueles conhecimentos e me permitisse problematizar a minha sala de aula. Prontifiquei-me, então, a ingressar em um Curso (*Lato Sensu*) e mais tarde em outro programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em nível de Mestrado. É lamentável eu afirmar que na minha experiência em um curso *Lato Sensu* (Especialização no ensino de Física e Matemática) tive momentos de frustração, pois a escrita se esvaiu dos meus trabalhos, apesar dos muitos momentos de discussão que me possibilitaram ampliar mais o meu interesse por conhecer as coisas sob outras perspectivas.

Esta experiência trouxe-me alguns receios do ponto de vista da escrita das minhas reflexões, que eram escassas de referências. Dessa forma fui enrijecendo as minhas concepções de ensino, tornando-me um professor admirado por meus alunos pela habilidade de fazer contas, mas limitado por não saber lidar com os problemas de uma sala de aula. Ao refletir sobre isto, via-me como um professor novo, recém-formado e tomado por condutas tradicionais de ensino.

A partir desse momento investigativo estou me oportunizando a voltar às minhas experiências com sala de aula e atribuir a elas um novo significado. Nesse sentido Cunha (1997) defende que as narrativas têm o propósito de me fazer visível para mim mesmo, isto é, o reconhecimento e a reflexão sobre mim mesmo, para melhor eu me reconhecer como um profissional educador.

A minha Formação Continuada, em nível de mestrado, surgiu para mim como a última “carta na manga” e tinha que ser voltado para a educação, pois eu acreditava que estes conhecimentos me fariam um profissional completo. Foram muitos os casos de inflexibilidade para com os meus alunos, pois eu era avesso a qualquer Teoria Educacional e à pedagogia, pois eu não as reconhecia e não reconhecia nelas algo relevante que implicasse na minha forma de ministrar as minhas aulas. Esse desconhecimento fazia com que eu discriminasse pedagogos, criando um clima desagradável ao ponto de me desligar de uma escola em que trabalhei e isso se repetiu várias vezes na minha vida como professor.

Depois de reconhecer essas questões conflituosas, minha motivação maior estava em eu procurar um mestrado que pudesse me transformar em outro profissional. Certa vez, fui incentivado e encorajado a fazer parte da seleção do MPET por uma professora de Língua Portuguesa, sem que ela soubesse dos meus entraves com a escrita. Ela cruzou o meu caminho e me orientou na construção de meu projeto de pesquisa, um dos requisitos exigido para a seleção. A princípio acreditava ser um exercício difícil de ser superado, pois ainda tinha algumas resistências do ponto de vista pedagógico e um cruzamento desordenado de ideias que eu precisaria organizar.

A oralidade estava muito presente na minha formação inicial, colocando-se como um destaque na comunicação, tornando a escrita uma missão quase impossível. Por mais que a oralidade me ajudasse nas construções lógicas do conhecimento matemático, pude perceber que pouco contribuiu para que eu explorasse e problematizasse os conceitos por mim estudados. Quanto a isso, Freitas e Fiorentini (2008, p.139) afirmam que a maioria dos cursos formadores de professores de Matemática continua sendo marcados por “[...] uma tradição

de pouca leitura e pouca escrita, priorizando um tipo de linguagem que, por ser técnica, inibe aquele que escreve, impedindo, assim, que exponha suas ideias com maior flexibilidade e crítica”.

Após a maratona do processo seletivo para ingresso como aluno no MPET, vi-me aprovado. A felicidade de estar ali junto aos colegas mestrandos confundia-se com o desespero, mais ainda quando na aula inaugural apontaram a leitura e a escrita como essenciais para a conclusão do curso. Vale ressaltar que eu nunca tive medo de escrever, mas sim da reprovação daquilo que eu escrevia. Nas minhas vivências formativas de licenciatura em Matemática, o termo reprovação tinha um peso que eu não queria carregar, pois vivenciei muito a dicotomia do certo ou errado.

Parecia assustador ter que socializar os meus textos escritos com os colegas. Não gostava da ideia de sujeitar os meus escritos a múltiplas interpretações. Os momentos de discussão, debates e trocas de conhecimento não estavam tão presentes na minha formação inicial. Certa vez fui alertado para que eu me desprendesse da exposição oral, mas eu não tenho medo de exposições orais, muito pelo contrário, era o que eu mais gostava no meu tempo de graduação e sempre me destacava. O maior problema para mim era exatamente a exposição à subjetividade referente aos temas abordados, visto que eu venho de uma formação inicial em que a objetividade era primordial.

O espaço desse texto me oportuniza relatar o meu primeiro contato com a escrita no mestrado e perceber como a escrita é essencial para o autoconhecimento. Essa percepção me leva ao encontro da narrativa como uma possibilidade de execução da minha pesquisa. Esse exercício narrativo, ao narrar as minhas experiências, quando feito de maneira reflexiva, permite que tanto quem narra quanto outros professores

se identifiquem com as histórias de vida possibilitando o aprendizado e a forma de ensinar. Nesse sentido, Cunha (1997 apud FREITAS; GHEDIN, 2015 p.124) afirma que:

Ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, o professor aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (res)significar seus próprios saberes e experiências. No entanto, cotidianamente somos envolvidos numa espiral de ação sem reflexão, em que muitas vezes fazemos coisas porque todos fazem ou porque nos disseram que é assim que se age.

Por muito tempo me vi assim, fazendo as coisas porque todos faziam ou porque me disseram que é assim que se age. A escrita se tornou o meio pelo qual eu me expressei e me libertei das imposições dos paradigmas emergentes. Esta se revela como uma possibilidade de emancipação dos professores, além de ser uma possibilidade de expressão da condição intelectual do professor frente aos embates nos espaços de poder como exemplo as escolas, que envolvem a produção de conhecimento e sugerem o domínio da pesquisa que se materializa na forma escrita (CUNHA; CHAIGAR, 2009).

A escrita é essencial para adotarmos a pesquisa como um meio pelo qual nos libertamos das amarras da sala de aula e do espaço escolar como um todo. Nesse sentido, Severino (2002) nos aponta que a finalidade principal do conheci-

mento produzido pela pesquisa, é contribuir para a emancipação dos docentes e todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com o contexto escolar, e para a construção da cidadania. Dessa forma, a pesquisa contribui para a autonomia do professor, que assume a autoria do seu conhecimento. A pesquisa revela-se como possibilidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Corroboram este pensamento Prado e Cunha (2007, p. 50) ao afirmarem que:

Conhecer e reconhecer a pesquisa do/a professor/a como ação constitutiva da própria atividade docente, como no processo de construção de conhecimento -percurso de autoria - e condição de desenvolvimento profissional com vista à inovação e à mudança da sua prática pedagógica significa investi-lo de potencial reflexivo, transformador e emancipador.

Ao longo das disciplinas fui descobrindo um novo eu, um eu escondido dentro de mim. Nesse processo de descoberta, a prática da escrita e da leitura se fizeram presentes em todas as etapas das disciplinas, com o que aos poucos vou me familiarizando e percebendo a cada dia muitos caminhos que me levam para o ser professor pesquisador e autor da minha própria trajetória, como aquele que a partir de suas vivências pode construir seu próprio conhecimento.

Acreditava que fazer pesquisa fosse privilégio daqueles que vivem nos grandes laboratórios de Ciências Biológicas e Exatas, mas hoje compreendo a sala de aula também como um laboratório muito fértil para a pesquisa, pois é possível pesquisar o cotidiano, constituindo dessa forma a aprendizagem que será aprimorada pela prática. Essa constatação

me reporta a Prado e Cunha (2007), os quais afirmam que a pesquisa se revela como uma forma particular de desenvolvimento profissional além de ser consequência da valorização do conhecimento produzido na escola ou pela escola da ousadia do professor e da melhoria das condições de trabalho.

Os dois autores acima afirmam que a pesquisa não é privilégio dos programas de mestrado ou doutorado, cabe também aos professores de educação básica que orientam sua pesquisa pelas inquietações e complexidades do trabalho na sala de aula. Qualquer que seja a produção de conhecimento deve ser legitimada tanto na academia quanto na escola, sem a preocupação que qualifique-a como mais ou menos “científica”.

Entendo, no primeiro momento, que aqueles que são autores são pesquisadores e orientadores de pesquisa, que se debruçam em apreender os fenômenos que se mostram livres dos preconceitos e dispostos a desfrutar do prazer de criar, inventar, projetar e construir um novo ambiente escolar também por meio da escrita. Denotando a importância da escrita, Guedes e Souza (2011, p.150) nos dizem que:

Na vida real da linguagem, ninguém produz uma frase, um parágrafo, uma introdução; ninguém faz uma comparação, uma análise, uma descrição, uma crônica do cotidiano, ninguém usa a linguagem para contar uma história, provar uma tese. Na vida real das linguagens, falamos e escrevemos para produzir bem determinados efeitos sobre os nossos interlocutores, até mesmo quando não queremos produzir efeito nenhum, como é o caso da redação escolar.

Mais uma vez ratifiquei com isso a ideia de que em minhas vivências forma-

tivas, enquanto licenciando em Matemática, a presença da escrita estava bem distante e junto a ela distanciava-se a pesquisa como uma prática que pudesse me orientar enquanto um professor de Matemática. Talvez se eu já tivesse estes conhecimentos adquiridos enquanto mestrando eu não tivesse passado por tantos entraves ao longo do meu exercício como professor. Foram muitos momentos desafiadores que se colocaram diante de mim, quando eu ainda não tinha alternativas para enfrentá-los e dessa forma, eu os acabava ignorando – o que agravava ainda mais a situação.

O fato de hoje fazer parte desse universo da escrita com a produção de meus próprios textos me encorajara a voltar para as salas de aula e constatar o novo profissional em que eu me transformei, com olhares mais aguçados para as múltiplas formas de enxergar o meu cotidiano e com isso me tornando menos preconceituoso e me tirando a arrogância que usava muitas vezes para intimidar e passar por cima dos problemas. Entre outras disciplinas que contribuíram para que hoje eu me visse assim, ressalto aqui as contribuições de Currículo, Transdisciplinaridade e Educação Tecnológica, que me proporcionou outros rumos para aquilo que seria a minha proposta inicial de pesquisa e direcionou-me a desbravar as minhas histórias, memórias e experiências que me trouxeram para a docência, despidendo-me daqueles preconceitos oriundos do meu processo de formação inicial. Foi nesse momento que me foi apresentado a perspectiva de pesquisa que primasse as minhas histórias de vida e me colocasse como protagonista.

Foi assim que me prontifiquei a conhecer minha própria história, dando um sentido maior à minha pesquisa, pois minha pesquisa poderá fazer parte da formação docente de outros professores, quando para além de muitas coisas,

pode incentivar e encorajar os professores ao enfrentamento do novo, munindo-os de mais alternativas que se somaram àquelas que já fazem parte do seu conhecimento. Dessa forma, eu estaria contribuindo para a difusão da importância dessa modalidade de pesquisa e o resgate das histórias que marcam as vivências dos professores no desenvolvimento de suas atividades educacionais.

A atividade da escrita foi ganhando sentido ao passo que eu adentrei no universo das discussões acerca dessa modalidade de pesquisa, a qual se denomina pesquisa narrativa. Dessa forma vou percebendo as questões da autoria, por vezes reflexivo no processo de apreensão do fenômeno ao qual proponho investigar. É inegável trazer para esta produção textual as dificuldades que eu tive com a escrita ao longo de minha formação inicial. Quanto a essas dificuldades vejo em Bisconsini, Reis e Borges (2007) que fui diminuindo a resistência que eu tive aos registros escritos discursivos, poucos presentes na minha graduação e abrindo espaços para um desvelar de mim mesmo, do ponto de vista da minha identidade pessoal e profissional.

Senti que avancei e aprendi muito. Durante as primeiras disciplinas do mestrado, sentia-me inibido e até mesmo calado por não saber expor as minhas ideias claramente impondo a elas criticidade. Essa afirmação traduz a falta da escrita que ainda não era consistente e foi se consolidando ao longo das disciplinas. Freitas e Fiorentini (2008, p.139) corroboram no sentido de evidenciar que a escrita e a leitura não são práticas marcantes a prática nos cursos de formação de professores de Matemática, pois eles são marcados por

[...] uma tradição de pouca leitura e pouca escrita, priorizando um tipo de linguagem

que, por ser técnica, inibe aquele que escreve, impedindo, assim, que exponha suas ideias com maior flexibilidade e crítica (FREITAS; FIORENTINI, 2008, 139).

Vejo que aos poucos vou admitindo a escrita como essencial para o meu autoconhecimento e autoformação, uma vez que elas, enquanto a proposta do que eu procuro investigar, trazem-me as reminiscências daqueles percursos formativos, que por meio de um processo de reflexão passo a ressignificá-los, clarificá-los, pois eu não os compreendia no momento em que ocorreram.

Conceber a escrita como essencial me traz a possibilidade de explorá-la, compreendendo-me como pessoa, profissional e autor consciente das minhas trajetórias de vida que configuram a minha identidade. A escrita e a autoria mostram-se imprescindíveis em uma relação necessária para o desvelar-me enquanto alguém que deseja compreender-se por meio de suas próprias narrativas (autobiografia) e por meio das narrativas daqueles que fizeram parte do seu caminhar, os meus professores. É sobre esta perspectiva de pesquisa que eu proponho discorrer no próximo momento.

2 Olhando para trás e me reconhecendo ainda mais na minha própria autoria

A curiosidade sempre me proporcionava inquietações, mas não me motivava a ações para desvelar o que se apresentava curioso. Os sinais de alerta dispararam para que eu olhasse a minha formação como algo que não contribuiu para que me sentisse protagonista, mas me capacitou para agir passivamente perante as teorias, sem contestá-las.

Corroborando com essa ideia Freire (1996, p.32) afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.

O maior dos problemas estava no discurso de muitos professores, os quais não correspondiam com suas práticas. Todos primavam por um ensino voltado para a formação de sujeitos críticos e capazes de agir na sociedade, porém o que nos faziam era vendar-nos de qualquer questionamento que colocasse em dúvidas as ciências exatas. Essa atitude no ensino da Matemática foi muito latente, e isso é preocupante, visto que dá margens para que os alunos não vislumbrem outras ópticas para se enxergarem e enxergarem o mundo como mutável.

E assim, tornamo-nos reféns das teorias e das leis intocáveis que regem o universo, e podemos estar sujeitos a perpetuar essa prática, na condição de docentes. Contudo, forma-se uma cultura de professores com aversão ao novo e com muita resistência às mudanças impostas por um mundo que se mostra complexo e que nos engole reduzindo-nos a insignificância. Um professor incapaz de problematizar seu espaço escolar é conseqüentemente incapaz de gerar mudanças e quebrar paradigmas estabelecidos. É nesse sentido que apresento a importância da pesquisa na formação docente como uma possibili-

dade para a construção de conhecimentos. Esvaziar-se dessa prática é correr o risco de assumir a condição daquele que não é capaz de se reconhecer em meio às práticas que direcionam o seu trabalho com a docência.

A partir dessas experiências, todas que vivenciei, percebi que mesmo eu estando desorientado, fui observando mais e questionando a postura de meus professores. Reconheço que tudo o que tenho conquistado foi porque fui motivado por minhas experiências frustradas com a sala de aula, visto que percebi a necessidade que eu tinha de me reinventar passando de reprodutor de conhecimentos para alguém que efetivamente produz conhecimento. É nesse contexto que me enxergo e me inclino nos meus primeiros ensaios de pesquisa, na busca da compreensão daquilo que diretamente me atingia e que de certa forma me impedia de desempenhar o meu papel de professor e formador de opinião.

Lembrei-me agora e faço questão de acrescentar aqui a outra passagem que marcou o meu percurso como professor, que foi a busca por uma segunda licenciatura. Em muitos momentos sempre fui instigado a buscar por um curso de licenciatura em Física, já que em muitos momentos fui levado a ministrar aulas de Física. Assim, senti-me impulsionado a procurar pelo IFAM; pude perceber outra perspectiva de um curso voltado para a licenciatura. Apesar de ainda ter aqueles professores insistentes nos moldes tradicionais de ensino, fui percebendo uma preocupação nos rumos da formação de professores. Essa experiência foi enriquecedora para mim, foi lá que me vi imerso em conceitos que nunca havia visto com profundidade. Foi ali também que exercitei muito a prática da escrita e da reflexão, a partir das atividades executadas nas disciplinas pedagógicas. Apesar desse contato escrita-reflexão ter sido tardio, alavancou-me para mais uma etapa da minha carreira docente. Foi assim, com o exercício da escrita,

que fui quebrando muitos paradigmas, dos mais simples aos mais complexos, na minha vida pessoal e profissional.

No que diz respeito ao ensino da Matemática e da Física, por exemplo, por centrar-me na oralidade para ensinar os alunos a memorizarem, pensava que o mau desempenho dos alunos poderia ser superado se muitos professores desconsiderassem no erro a possibilidade do acerto. Percebi que essa visão de dualidade do que é certo e do que é errado excluía a possibilidade emergente de um conhecimento que muito provavelmente despertaria o interesse dos alunos pela disciplina.

Assim, eu fui me transformando e conseqüentemente, também, o meu projeto de pesquisa que havia submetido para ingressar no MPET. Quando iniciei, tinha como fenômeno a ser investigado a Interdisciplinaridade, que foi redimensionado para episódios narrados por professores em formação continuada em um curso *Stricto Sensu*, especificamente quanto ao tipo de tratamento que dão à relação autor-leitor, em suas vivências quanto ao sentir-se professor pesquisador, ganhando nova configuração, tendo o meu próprio percurso de autoria como fenômeno de investigação.

Essa minha capacidade reflexiva, além do exercício contínuo da escrita, também sofreu uma profunda influência da corrente filosófica Fenomenologia, como pressuposto investigativo, que me abriu possibilidades para a discussão do fazer ciência evidenciando os aspectos que vão além do metodológico. Desta forma, descobri que uma pesquisa investigativa com esse caráter evidencia os aspectos de quem a vivenciou, tendo uma marca única de uma digital e impressão de quem a experimentou, caracterizando a autoria do próprio autor, que se protagoniza na construção da ciência. Esse momento de descoberta foi crucial para minha formação, porque dessa forma foi possível eu romper com

a ideia de que não se pode “assumir-se” autor dos seus próprios registros.

Decorrente dessa constatação, eu comecei a ficar mais inquieto e a me perguntar: E por que não pesquisar sobre mim mesmo? Este questionamento levou-me a elaborar ainda mais o meu problema de pesquisa, que ganhou essa configuração: Que episódios emergem do percurso de autoria de um professor licenciando em Matemática, em processos de formação continuada, em um curso de Mestrado Profissional?

Para operacionalizar o processo investigativo referente ao problema, construí o seguinte Objetivo Geral: Investigar episódios narrados por um professor licenciado em Matemática, em processo de formação continuada, em um curso de Mestrado Profissional. Para essa proposta de pesquisa, prevalece as questões do percurso de autoria e com isso, como método e o seu desdobramento, elegi a pesquisa narrativa/ autobiográfica.

Com o problema e o objetivo geral definidos, descobri que, antes de eu compreender uma pesquisa narrativa, devo desvelar o que seria narrativa. É uma definição multifacetada, que me parece mais satisfatória a de Bruner (2002, p. 46) “[...] uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” e acrescenta mais à frente que “ela pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder o seu poder como história.

Meu imaginário ficou “preche” de um pensamento que nem imaginava ser possível. De que estamos sujeitos ao mundo e, com isso, carregamos uma predisposição para interpretá-lo e agirmos sobre este mundo social. Essas interpretações deram forma e relevância ao meu projeto de pesquisa, tomando como referência a autobiografia. Inclusive levei em consideração uma abordagem sobre

a narrativa proposta por Labov (1997, p. 397) quando diz que “o relato de uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações, que correspondem à ordem dos eventos originais”. Dessa forma, a narrativa deixou de ser entendida por mim como um singelo recortar de eventos, mas sim como algo que faz parte da biografia do falante sujeito a avaliações emocionais e sociais convertidos em experiências.

Hoje reconheço o quanto foi crucial a busca de me autoconhecer como um professor de Matemática, e o quanto fui atrevido quando procurei investigar meu percurso acadêmico e ressignificar os momentos de minha formação. Confesso que no começo fiquei receoso com esse procedimento de investigação qualitativa, baseado na contação de histórias de vida, que cada vez mais vem ganhando espaço nos trabalhos acadêmicos. Primeiro, porque não era de meu conhecimento que, a partir de minhas vivências formativas, pudessem emergir elementos de interesse para a investigação educacional, principalmente enquanto eu estivesse na condição de aluno do Mestrado Profissional em Ensino e Tecnologia (MPET). Equivoquei-me e descobri isso à medida que fui conhecendo novas perspectivas para a produção de trabalhos de pesquisa e incorporava novos elementos que me conferiam autonomia para produzir conhecimentos através do meu exercício como professor. Uma das experiências mais significativas na minha vida.

Essa descoberta quanto à minha subjetividade foi a mola propulsora para fazer com que eu comesse a me preocupar a dar significado para o método de abordagens autobiográficas, admitido para a produção de conhecimento no campo da pesquisa educacional, provocando rupturas nas formas convencionais de investigação no campo das ciências humanas e contribuindo para novas formulações teóricas nas diversas áreas

do conhecimento. Um dos meus primeiros contatos com teóricos foi Nóvoa (1992), quando comenta que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

Em meio a todo o clima de atrevimento em que eu me encontrava, fiquei ainda mais preocupado quando descobri o tipo de pesquisa que me disponho a executar, pois não ia em busca de verdades preexistentes nos relatos a minha história de professor, tampouco buscava verdades na minha fala ou escrita. Não tinha outra alternativa a não ser estudar à respeito dessa forma diferente de construir conhecimentos, porque sentia que por meio dos meus relatos eu poderia contribuir para que muitos professores pudessem compreender o sentido de suas experiências, além de poder ajudá-los a refletir como construir sua prática docente, sua consciência histórica e suas aprendizagens. Foi quando também me aproximei de Imbernón (2001, p. 48-49) que disse:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Mas, ressalto que na perspectiva da

autobiografia, não podemos levar ao pé da letra o sentido da palavra grafia, que não se limita à escrita produzida em uma língua natural. Esta vai além do que está escrito, estendendo-se a outras linguagens que atendem às perspectivas dessa modalidade de pesquisa e das práticas de formação, as quais têm destaque as fotobiografias, audeobiografias, videobiografias e todas as formas possíveis onde se possam registrar ou contar histórias de vida. A importância da execução dessa modalidade de pesquisa está em considerar relevante a história do outro para a nossa formação. Para sustento do que foi dito anteriormente, Freire (2002, p. 48) afirma: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”.

Recordo que as disciplinas que cursei no Mestrado Profissional, possibilitaram-me momentos de reflexão, quando me via em momentos de conflitos comigo mesmo. Para que eu me permitisse estar inserido em discussões de novas propostas para a formação de professores, e concebê-las foi preciso me libertar de muitos preconceitos adquiridos durante minha formação inicial. Mesmo que eu, antes de ingressar no Mestrado, questionasse a postura dos meus professores, não reconhecia alternativas para tratar dessas questões, e que me foram apresentadas durante as disciplinas. Na verdade, aquilo que eu era antes do mestrado é diferente do que eu me tornei e que muito provavelmente mudará após. Essas mudanças seguem no sentido de ampliar minhas referências e a partir delas me reconhecer cada vez mais como autor dos meus conhecimentos, conforme afirma Garcia (1999 p.47): “[...] considera-se professor como ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre sua prática”.

Ainda me enxergava como um mero técnico, não considerava o que diz Garcia (1999), ao referir-se aos professores, ao afirmar que não somos meros técni-

cos sujeitos às instruções elaboradas por especialistas, somos construtivistas, processamos informações, tomamos decisões, geramos conhecimento prático, possuímos crenças e rotinas que influenciam em nossa vida profissional.

Sinto-me inquieto e na busca da tentativa de ampliar minhas referências e a partir delas me reconhecer como autor dos meus conhecimentos é que vou delineando as técnicas de pesquisa que possibilitarão o cumprimento de meus objetivos.

E assim, em minhas idas e vindas, comecei a dar importância para os registros a partir do estranhamento que eu tinha das práticas educativas adotadas por meus professores. E sem imaginar que um dia esses registros poderiam ter alguma relevância para o surgimento desta pesquisa. Os registros das aulas das disciplinas do (MPET), por exemplo, começaram a se revelar como objeto de análise, capaz de me dar possibilidades para que eu resignifique as minhas reflexões sobre a minha própria prática de ensino, reelaborando a minha própria ação, de forma que elas me provoquem reações nesse exercício de retroalimentação ao refletir a reflexão. Contudo, é válido destacar que a geração do conhecimento pretendido a partir da minha escrita não é possível apenas com a prática, como afirma Zabalza:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabelecer e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional

e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (2004, p. 137).

Também me dei conta de que, ao optar pelo instrumento de pesquisa que consiste nos registros das aulas ministradas no (MPET), estaria exercitando outra modalidade de escrita diferente daquela escrita que eu já estava familiarizado com a minha formação. A escrita pela escrita não teria valor nenhum sem que eu agisse sobre ela imprimindo as minhas reflexões, acerca daquela rotina de conteúdos que se revelaram novos para mim. Dessa forma, vão se abrindo os caminhos para que eu enxergasse que poderia me investigar a partir da minha própria escrita no meu processo de formação continuada. Sobre isso Zabalza (2004, p.27) assegura que:

[...] os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de 'pesquisa-ação' capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores.

Também descobri outro recurso capaz de me possibilitar reflexões sobre o meu percurso de autoria: o memorial, que se caracteriza como um dos modos de expressão da narrativa autobiográfica e consiste em um texto que me possibilitará relatar a minha própria história (ABRAÃO; PASSEGGI, 2012), evidenciando fatos que eu considero relevante ao longo da minha existência e em especial à minha estada no (MPET).

E assim, à medida que vou rememorando para reconstruir a minha história,

vou percebendo os novos rumos e significados que vou atribuindo às minhas experiências, emergindo outras dimensões pessoais que até então estavam esquecidas ou nunca seriam acessadas se não fosse nessa perspectiva de pesquisa. Este acesso será o meio pelo qual compreenderei como eu me tornei professor e como fui construindo a minha identidade profissional. Sobre isso Thompson (1988, p. 208) diz que: “Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança”. Dessa forma, vou aos poucos ganhando confiança em voltar a expor o meu pensamento, minha escrita e meus primeiros ensaios no fazer pesquisa e este pode constituir meus primeiros passos para me tornar um profissional autônomo na produção dos meus conhecimentos.

Ora como professor, ora como pesquisador, assim vou me enxergando na minha Formação Continuada no MPET. Assim vou também sentindo necessidade de trazer à memória meus momentos de iniciação na Matemática, bem como o professor de Matemática e autor de textos na formação inicial assim como as autorias de textos e o enxergar-se professor de Matemática na Formação Continuada. Por outro lado, faço aqui saber que o MPET é um mestrado profissional, que me exige um produto educacional, ao final da minha pesquisa. Ainda não sei se resultará em um blog interativo, ou talvez uma Fanpage, ambos sendo um espaço propício para estender as discussões sobre o percurso de autoria além de favorecer a formação de comunidades que se interessem na temática.

Ainda sigo esses meus momentos investigativos, em que mesmo tendo um escopo de pesquisa definido, seguindo uma certa logicidade, que começou com um processo de apreensão do fenômeno, ainda na busca por conceitos

que nucleiam o fenômeno investigado. Assim, vou construindo o meu percurso de autoria na autoria do investigador colaborador que culmina no pensar uma proposta de um produto a ser delineada ao longo do processo.

3 Algumas considerações e desafios

O exercício de experienciar-se na própria narrativa revela desafios valorosos para o conhecimento de si. Reconheço o quanto eu mesmo tive que me despir de muitas ideias preconcebidas para uma maior aproximação de quem eu sou, além do mais eu pude perceber que não estamos sós, pois a nossa história se intercrusa com outras histórias e se combinam para dar sentido ao que somos.

Também foi possível perceber, num trabalho dessa natureza, as tensões, as angústias, os encontros, as alegrias, as emoções e os sentimentos que fizeram parte do meu processo de investigação e se eu não as concebesse como um processo, poderia ter corrido o risco de frustrar-me, apagando uma dimensão muito apreciada pelas pesquisas narrativas, que está além de uma dimensão metodológica e epistemológica.

Faço questão de ressaltar que a pesquisa narrativa tem sido para mim um meio pelo qual comecei a valorizar a voz dos professores como agentes do conhecimento. E através deste atrevimento que levo ao conhecimento de muitos professores as minhas vivências formativas com desafios, enfrentamentos e conquistas semelhantes a de muitas outras que podem estar silenciadas neste momento. Aqui deixo um alerta: A você que se propõe a investigar algo, comece a investigar a si mesmo, porque é se autoconhecendo que se tem a possibilidade de conhecer as demais coisas do mundo.

Memórias e trajetória: um caminho em construção

Marcos Roberto dos Santos²³
(UEA/Escola Normal Superior)

A década de 1980 é considerada como o fim da idade industrial e início da idade da informação. No Brasil, um período muito relevante para a história do século XX do ponto de vista dos acontecimentos políticos e sociais, como: o fim da ditadura militar, início de um regime democrático e a construção da Constituição Federal. Também foi neste período, por meio de movimentos da sociedade que se investiu na elaboração de um modelo organizacional democrático e participativo para a escola, em oposição à administração oficial que entendia a educação como um espaço exclusivo para a reprodução das estruturas sociais hegemônicas.

Foi em meio a essas mudanças no cenário político e social que nasci, no dia 27 de junho de 1988, na cidade de Coxim, Mato Grosso do Sul. O terceiro e último filho do casal Francisco Brasilino dos Santos e Marluce da Silva Santos, ambos oriundos do nordeste brasileiro, especificamente da cidade de Feira Grande, Alagoas. Minha chegada aconteceu num período pouco propício para a família em termos financeiros. Meu pai tinha somente a terceira série incompleta e a minha mãe somente o ensino fundamental. Repentinamente, os sintomas da esclerose progressiva começaram a se desenvolver nele, fazendo com que perdesse seus movimentos e a fala,

assim, minha mãe foi forçada a assumir todas as responsabilidades da família em termos de criação moral, educacional e financeira. Com esse acontecimento, ela sentiu a necessidade de voltar a estudar, o que não esperava era que no futuro concluiria seu ensino médio, graduação, pós-graduação e seria uma professora efetiva do município.

No ano de 1995, meu pai faleceu e neste mesmo ano iniciei minha vida escolar diretamente no primeiro ano do ensino fundamental na Escola Municipal Plínio Pitaluga que se localizava na zona rural do município, onde estudei até o segundo ano tendo a minha mãe como professora na escola e na vida. Com a morte de meu pai, minha mãe, meus irmãos e eu nos mudamos para a cidade para buscarmos melhores condições educacionais.

Em 1997, ingressei na Escola Municipal Marechal Rondon no terceiro ano, onde estudei até o sétimo ano do ensino fundamental. Como nessa escola não havia o ensino médio, em 2001 fui transferido para a Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura, uma escola muito disputada por vagas na cidade, por esse motivo fui cursar o oitavo ano lá com o objetivo de haver vaga garantida no ensino médio. Paralelamente, ingressei no curso de língua inglesa no Centro de

23 Mestre em Letras e Artes (UEA)

Idiomas Wizard, sempre tive interesse por aprender outras línguas.

Desde que nasci minha família já seguia uma doutrina cristã protestante, especificamente da Igreja Assembléia de Deus, em 2002 chegou à congregação, a qual eu pertencia, uma família composta por onze irmãos, sendo cinco surdos. Todos os cultos eu ficava encantado com uma das irmãs ouvintes realizando a interpretação em Língua Brasileira de Sinais – Libras e tinha muita vontade de aprender aquela forma de comunicação, eu nem tinha conhecimento de que se tratava de uma língua. Logo após, alguns desses surdos foram estudar na mesma escola que eu e passamos a manter contato. No ano de 2004 a intérprete ficou grávida e resolveu dar um curso para que alguém a substituísse durante a sua gestação, começamos o curso em vinte pessoas e terminamos em quatro, sempre tive muita dedicação, pois estava realmente envolvido com os surdos e a Libras. A partir disso, a minha relação com a comunidade surda foi intensa, todos os dias, e em seis meses de curso eu já me atrevia a fazer a interpretação das cerimônias religiosas com o auxílio da intérprete e dentro de pouco tempo me tornei um dos intérpretes oficiais da igreja.

A minha relação com a educação começou desde muito cedo, sempre gostei de acompanhar a minha mãe e a minha irmã em cursos de formação continuada, ambas são professoras de alfabetização e de Língua Inglesa, respectivamente. Em 2005, no meu último ano do ensino médio, ministrei algumas aulas de língua inglesa na Wizard e como também tocava saxofone na igreja, apoiava minha professora de música na escola de música da igreja em Coxim-MS e em Pedro Gomes-MS. No segundo semestre desse ano, começou os preparativos do vestibular, escolhi iniciar minha formação acadêmica na capital matogrossense, pois muitos dos meus familiares residiam em Cuiabá.

Aos meus dezessete anos, em 2006, iniciei o curso superior no curso de Secretariado Executivo Bilíngue na Faculdade Afirmativo. Embora o curso de graduação não fosse da área da educação, continuei com a interpretação de Libras na Igreja Presbiteriana de Cuiabá. No segundo semestre deste ano, já maior de idade, dou início à minha atividade profissional na rede Estadual de Educação como tradutor/intérprete de Libras na Escola Estadual José Leite de Moraes na cidade de Várzea Grande, Mato Grosso, como profissional interino, foi então que começou o meu envolvimento com a comunidade e movimentos surdos do Estado.

No ano de 2007 fui convidado para trabalhar como tradutor/intérprete no Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Prof^a Arlete Pereira Migueletti – CEAADA, a qual é uma importante instituição para a comunidade surda do Estado, pois trata-se de uma escola especializada para surdos, ou seja, a língua de instrução da escola é a Libras. Além disso, atende surdos de toda a Baixada Cuiabana. Nessa instituição, o meu amor pela língua de sinais, pelo povo da língua e envolvimento com a causa surda tomou uma proporção muito maior, pois estava diretamente envolvido nos movimentos sociais surdos de Cuiabá e participei de formações continuadas com os melhores profissionais do país, oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação. Ainda neste ano, entrei na Rede Municipal de Educação de Cuiabá como tradutor/intérprete de Libras na Escola Municipal Dejeni Ribeiro, mudando no segundo semestre para a Escola Municipal Esmeralda de Campos Fontes.

Em 2008, fui para Brasília – DF, juntamente com um grupo de profissionais tradutores/intérpretes de Cuiabá e Várzea Grande, participar do I EPILDF – Encontro de Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais do Distrito Federal. Neste evento, tivemos a oportu-

nidade de conhecer toda a organização política e de classe dos intérpretes da capital brasileira. Ao retornarmos para Cuiabá, com o apoio de líderes da associação brasiliense, fundamos, então, a Associação Matogrossense de Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – APILMT, com a finalidade de colaborarmos com essa classe que enfrentava e enfrenta muitos desafios em relação ao reconhecimento de sua profissão e o seu papel principalmente dentro das escolas do ensino regular. A associação também atua junto a Associação de Surdos apoiando-os em seus movimentos e trabalhos no Estado. Neste ano comecei também a ministrar cursos de formação continuada de Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto Educacional e Social Piaget – IESP, Educare e Faculdade Afirmativo em Cuiabá, Araputanga-MT, Primavera do Leste – MT, Várzea Grande – MT e Coxim-MS.

Ainda em 2008 ocorreu a minha conclusão da graduação e a minha aprovação no Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS, que era realizado anualmente em todas as capitais brasileiras pelo Ministério da Educação em parceria, inicialmente, com a Universidade Federal de Santa Catarina e, posteriormente, com o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Também organizei o I Encontro Matogrossense de Surdos com a temática “A inclusão dos surdos na proposta do novo milênio em parceria com a Secretaria Estadual de Educação”, o evento já vai para a oitava edição.

Pelo fato de toda a minha trajetória profissional até este momento estar vinculada à educação, senti a necessidade de possuir uma formação nesta área, foi quando em 2009 iniciei o curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Luterana do Brasil. Também neste ano iniciei o curso de Especialização em Docência no Ensino Superior.

Após ter concluído o curso de especialização, em 2010 retornei para a mesma faculdade em que fiz a primeira graduação, mas, desta vez, como professor de Libras para os cursos de Pedagogia, Turismo e especializações. Ainda neste ano, surgiu em Cuiabá o primeiro curso de especialização em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais, no Centro Universitário Marechal Cândido Rondon – UNIRONDON, no qual participei de mais esta formação específica da minha área de atuação.

Em 2011 fui aprovado no processo seletivo para professor substituto de Libras na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, lá atuei como docente nos cursos de Letras, Geografia, Psicologia, Matemática, Filosofia, Educação Física e outros. No próximo ano, 2012, assumi o cargo de tradutor intérprete de Libras na Universidade de Cuiabá – UNIC, onde atuei nos cursos de Design de Interiores, Engenharia Civil e Sistemas de Informação. Também experientei outras áreas da língua de sinais e surdez, como por exemplo, assumi a presidência da Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Mato Grosso, pude atuar ativamente na militância pelo reconhecimento e valorização da classe, estudos de tradução/interpretação, ofertar formações continuadas e organizar eventos para os associados.

Para mim, ano de 2013 foi o ano da estabilização profissional, pois prestei, primeiramente um concurso público para tradutor/intérprete de Libras na UFMT e fui aprovado. Em seguida, prestei o concurso público para professor de Libras na Universidade do Estado do Amazonas – UEA e fui aprovado. Enquanto aguardava a nomeação para o concurso da UEA, prestei o concurso público para professor de Libras na UFMT, também fui aprovado. Nos três concursos fui aprovado em primeiro lugar, optei por tomar posse na capital amazonense.

Já em Manaus, na UEA e até o presen-

te momento, assumi as disciplinas de Libras das graduações de licenciaturas e bacharelados, organizei o I Congresso de Libras e Educação de Surdos da UEA, coordenei o curso de Letras pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, ofertado em Parintins – AM, Itacoatiara – AM e Manaus. Também coordenei um curso de especialização em Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas para formar novecentos professores da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Além disso, participo de comissões, orientações e bancas de trabalhos de conclusão de curso, de iniciação científica e coordenações de curso de extensão.

No ano de 2015 ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA da UEA, na linha de pesquisa “Linguagem, Discurso e Práticas Sociais”. Em março de 2017 defendi a dissertação, intitulada “Educação de surdos: o discurso da inclusão educacional produzido por surdos e ouvintes”, a qual tive como referencial teórico-analítico a Análise de Discurso de linha francesa.

As experiências, o amor e a dedicação ao que faço e o desejo de mudanças no contexto da educação de surdos e da educação de modo geral no Estado do Amazonas, o qual já posso chamar de meu, levam-me à compreensão de que na vida somos como construtores de uma obra inacabável, ou seja, o processo de formação continuada não tem fim...

UNIDADE 4 ::

UM POUCO DE UM TANTO VIVENCIADO

Nesta unidade, trazemos alguns relatos das vivências referentes ao período de implementação deste produto educacional voltado à Formação Continuada de Professores à Luz do Letramento, no Curso de Especialização em Investigações Educacionais (CEIE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manaus Centro (IFAM-CMC), *lato sensu*, durante a ministração da disciplina Oficina de Produção Textual, no período de 05 a 10 de novembro de 2018.

Assim, compartilhamos com você a riqueza de que foi pôr em teste nossa intenção de produto educacional, os relatos de quem vivenciou a experiência de desconstruir e reconstruir o memorial e de si mesmo.

Salientamos que, como ocorrido na unidade 1, as palavras que seguem foram adaptadas de *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento: reflexões e proposta*, dissertação de mestrado do autor desta proposta-protótipo, a qual está disponível no sítio do MPET (<http://mpet.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>). Reiteramos nosso propósito de com essa adaptação levar você a conhecer um pouco mais sobre formação de professores à luz do letramento e sobre o gênero memorial de formação e, quem sabe, entrar em contato conosco para ampliar a discussão sobre o tema.

Relatos sobre desconstruir-se e reconstruir-se a partir do memorial de formação

Os relatos que seguem têm sua origem no trabalho com o gênero textual/discursivo memorial de formação, oportunidade em que se testou a viabilidade da proposta-protótipo desenvolvida durante a construção da dissertação de mestrado de título *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento: reflexões e proposta*, no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET, do IFAM.

Destaque seja dado à cooperação dos acadêmicos do Curso de Especialização em Investigações Educacionais (CEIE) por meio da construção e reconstrução de memoriais, bem como de si mesmos por meio das reflexões e discussões ocorridas durante as oficinas.

Nesse processo, a ideia foi de enfatizar o estudante no processo de comunicar-se pela escrita, as bases que o direcionam na exposição de criações e/ou descobertas, oriundas das leituras de mundo, enciclopédica e da relação consigo mesmo e com o outro, num processo de contar e narrar, como práticas discursivas e maneiras de dizer a construção sócio-histórica.

O gênero de formação em Investigações Educacionais: etapas

A partir do momento em que mentalizamos nossa proposta-protótipo e de posse da ementa da disciplina, iniciamos as pesquisas de construção do material de apoio e os encontros com a DIPESP e Coordenação do Curso, a fim de confeccionar um plano de ensino em harmonia com o produto de mestrado.

A ementa de Oficina de Produção Textual trazia os seguintes tópicos: O cientista e o processo de comunicação (você e a redação é preciso comunicar), As bases da ação (ponto de partida: a caracterização do receptor), Preparativos para a comunicação eficaz (definindo o conteúdo, reunindo informação, pensando e registrando, organizando as informações, a tecnicidade da linguagem, a escolha do estilo e da forma, revendo os passos, A redação do texto (a primeira versão: um rascunho, o texto principal, figuras, tabelas e quadros, anexos e apêndices, notas, referências e citações, o sumário, títulos, o resumo, o índice) e Revisão crítica (a revisão do rascunho, o autor e o revisor).

Diante do que se tinha, estabelecemos o seguinte objetivo geral: Produzir textos acadêmicos nos quais os estu-

dantes pudessem se enxergar como participantes da construção e comunicação de conhecimento, bem como agentes de seu próprio saber, em um espaço democrático de reflexões, questionamentos e exposições de opiniões sobre os diferentes gêneros textuais/discursivos que permeiam o meio científico.

Construído o objetivo geral, estabelecemos os objetivos específicos: Identificar aspectos constituintes do gênero acadêmico (O que foi escrito? Para quem foi escrito? Qual a finalidade do texto? Quando foi escrito? e Como e onde foi escrito?); Produzir o gênero memorial, em um processo de criar-se e recriar-se como produtor e comunicador de conhecimento, a partir das vivências desta disciplina e das disciplinas que a antecederam, assim como da leitura de mundo e enciclopédica de cada aluno; e Avaliar o texto produzido, exercitando atividades de análise, crítica e reelaboração do texto.

Considerando que foram estabelecidos os objetivos para a disciplina, definimos os seguintes conteúdos programáticos para as aulas, em consonância com a ementa: O pesquisador e a construção de seu texto; Os gêneros textuais/discursivos: o manifestar-se como autor em textos acadêmicos; O emissor e seu receptor: o ponto de partida para a produção textual; O crítico, o reflexivo e o situado: os preparativos para uma comunicação eficaz; A redação do gênero memorial: o processo de construção e reconstrução do texto, e de si na condição de autor; e A revisão técnica, a revisão linguística e a participação de um terceiro elemento, o revisor.

Para o desenvolvimento das aulas, lançamos mão de aulas expositivas e dialogadas, tendo problematização dos memoriais dos alunos como uma constante, visando a intervenções para desconstrução e reconstrução do texto.

Nisso, ficou determinado que, ao final de cada aula, os acadêmicos registrariam, em um pequeno texto, suas impressões sobre as vivências por que estavam passando na disciplina.

Para o andamento das aulas, também, construímos um e-book com textos para auxiliar nas discussões de sala de aula e no processo de construção e reconstrução dos memoriais dos acadêmicos; ainda, confeccionamos um roteiro para cada dia de aula – o que poderia ser entendido como o plano de aula para cada encontro-, os quais eram enviados por e-mail sempre que uma aula acabava, com exceção do primeiro deles, o qual foi enviado uma semana antes do início das aulas, juntamente com o e-book.

Para fins de avaliação, para cumprimento do que prevê as normas do IFAM – CMC e do Curso de Especialização, consideramos que o processo seria contínuo, em caráter diagnóstico, formativo e somativo, e que cada acadêmico entregasse seu memorial e os relatos das vivências na disciplina até o dia 22/11/2018, na secretaria dos cursos de especialização.

Ressaltamos que a entrega dos relatos de vivências deles, na secretaria dos cursos de especialização, não tinha finalidade avaliativa, o fim maior era testar o produto de mestrado.

Construído o plano de ensino, partiu-se para a o planejamento das aulas, propriamente dito. Foi quando se pensou em eventos e práticas de letramento que fossem um elo entre a proposta de formação e o andamento da especialização.

Assim, um roteiro foi confeccionado para cada aula. Os roteiros que possibilitavam uma ida e vinda em cada conteúdo programático, a fim de que todas as aulas fosse complemento da outra e,

assim, oportuniza-se o processo de desconstrução e reconstrução do memorial dos acadêmicos, doravante professores em formação continuada.

Em sala de aula, o contexto inicial foi a existência de memoriais dos professores em formação continuada, os quais haviam sido produzidos durante a ministração das disciplinas anteriores. De posse desse material, os professores em formação continuada iniciaram a problematização de seus textos, da primeira até a última aula, pois cada aula tinha esse objetivo, evidenciar que a formação de professores não é acabada, ao contrário, é continuada e ressignificada a todo instante por conta da dinamicidade do fazer humano em seus aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Para seguir os comentários, acreditamos ser necessário dizer do e-book construído especialmente para as aulas, pois serviram de textos-base para as discussões ocorridas, o qual pode ser compreendido como uma ferramenta pedagógica constituída por seis textos-base, assim disposto na obra, com respectivos títulos e autores: O pesquisador e a construção do texto científico, de Marcos Frederico Krüger Aleixo; O qualitativo na investigação educacional: da dimensão paradigmática à narrativa acadêmica, de Amarildo Menezes Gonzaga; Utilizando material didático baseado em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa: uma experiência em um curso pré-vestibular, de Marta de Faria e Cunha Monteiro; Um olhar sobre a formação de professores de Língua Portuguesa em gotas de mim, de Augusto José Savedra Lima e Amarildo Menezes Gonzaga; Um percurso investigativo formativo a partir da autoria, de Edson Castelo Branco Feitosa Júnior e Amarildo Menezes Gonzaga; e Memórias e trajetória: um caminho sempre em construção, de Marcos Roberto dos Santos.

Os textos contribuíram para a desconstrução e reconstrução dos memoriais dos professores em formação continuada à medida que as leituras eram realizadas e os conteúdos discutidos em sala de aula, como se pode ver nos roteiros.

Assim, passamos da problematização para a ressignificação dos memoriais, o que está intimamente ligado aos roteiros das aulas, podemos dizer que foi o momento de estranheza, pois os professores em formação continuada esperavam aulas voltadas para explicações gramaticais e técnicas de produção de textos. A disciplina foi planejada para além disso, uma vez que buscava inquietar os acadêmicos a partir das reflexões em sala de aula e consigo mesmos.

Os roteiros, como dito anteriormente, equivaliam ao plano de aula do dia e seguiam uma estrutura similar, pois nelas se podiam observar a data a que se referiam e o conteúdo ao qual estavam explicitamente ligados, bem como cada momento de atividades que geralmente eram três, com exceção do primeiro, visto que se tratava do primeiro contato entre os professores em formação continuada e o professor da disciplina.

Foi por meio dos roteiros que trabalhamos o que se julgamos como socialmente relevante para aquele momento, o que deveria ser ensinado-aprendido para o contexto daquela especialização/formação continuada de professores. Desta maneira, a partir dos roteiro-guias das/nas aulas- foi que abordamos conceitos mobilizadores de autorreflexão dos professores. Trabalhar a construção dos memoriais serviu como início para que aqueles profissionais fizessem uma formação continuada que envolvesse as práticas de leitura, escrita, oralidade e o saber ouvir ao construir e comunicar conhecimento.

Em nossa prática, estávamos cientes

de que o trabalho com a leitura e a escrita se completava com o trabalho do ouvir e do dizer, e vice-versa. Em outras palavras, as leituras do e-book, releituras dos memoriais e a reconstrução deles se completavam com a socialização de vivências dessas leituras e reescritas em momentos de discussão em sala de aula, na partilha de saberes que ultrapassavam o conteúdo programático da disciplina.

Podemos dizer que os roteiros de aula se caracterizaram como fios condutores de toda a proposta de formação continuada desenvolvida no CEIE, os quais foram confeccionados em atenção à demanda do curso e ao propósito de se oferecer uma formação continuada à luz do letramento, pois ao planejar as aulas, mobilizaram-se conhecimentos do professor formador, dos participantes e autores que discutissem o tema em voga, tendo como finalidade a reflexão dos acadêmicos como partida para sua autoformação em ambiente de uso social da leitura e da escrita, quiçá a formação de protagonistas sociais críticos, reflexivos e éticos.

Estamos cientes de que a produção do gênero memorial não se faz no cotidiano de todos os professores, pois não é aplicável nem funcional de imediato para o fazer docente, porém observado como necessário socialmente, uma vez que, ao produzir um memorial de formação, os professores não estão apenas produzindo uma tipologia textual, mas construindo discursos que lhes auxiliam na compreensão de si mesmos, do outro e de seu labor, algo que lhes possibilita interagir reflexiva e criticamente em uma sociedade letrada, afinal, como disse Tezza (1988, p. 55):

[...] nossas palavras não são 'nossas' apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são

respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam (grifo do autor).

Assim, creio que seja na relação com o outro, com o meio em que o professor trabalha, com sigo mesmo, que se desconstrói e se reconstrói o professor em formação continuada.

Algumas vivências

Logo de início, pudemos perceber que os professores em formação continuada passaram por um sentimento de estranheza, pois as expectativas de muitos estavam voltadas para explicações da norma padrão da língua e técnicas de produção de textos, bem como a produção de textos para avaliar essa capacidade, o que evidencia um conceito preestabelecido -cristalizado- para o termo oficina de produção textual.

Como forma de evidenciar esse fato, observe-se o seguinte relato de um dos participantes, relato que se mostrou como consenso na última aula, no momento da derradeira roda de conversa:

O que você pensaria se um professor chegasse em uma sala falando a seguinte frase: "Não vim para responder perguntas, estou aqui para confundir-los"? Foi exatamente o que fez nosso professor. Confesso que ao primeiro momento só conseguia fazer orações e imaginar o quão difícil seria.

[...] pensar na disciplina "Oficina de Produção Textual" sem

dúvida está associada à uma grande quebra de paradigmas. Este fato evidenciou um marco no processo de construção enquanto sujeito, ao ouvir o termo que nomeia tal disciplina, a primeira ideia que vem em mente é a de construção ou apropriação de normas, regras, questões relacionadas a ABNT, elementos como introdução, desenvolvimento e conclusão de um texto. Em contrapartida a disciplina gerou um diálogo para além das barreiras “clássicas” do ato da escrita. (Relato de vivências de Isolda)

Podemos depreender desse excerto que a forma como se planejou a disciplina ocasionou a quebra de paradigmas de se ver a prática de escrita de forma estática e descontextualizada, a oportunidade foi de vê-la como prática social, de maneira que os acadêmicos pudessem ver como autores e comunicadores de saberes, a partir da reflexão e crítica sobre sua produção. Foi oportunidade, também, de a leitura e a escrita serem compreendidas como partícipes dos significativos da vida cotidiana, profissional e humana deles.

Creemos que a maneira como as aulas foram ministradas tornou possível aos acadêmicos o “incrivelmente agradável”, talvez isso esteja na percepção de utilidade prática do ler e do escrever, pois as aulas contribuíram para a produção do memorial de formação de cada um professor em formação continuada de maneira que eles pudessem se ver nos textos e perceber que estes textos teriam significado não apenas para cumprimento de uma exigência da instituição, mas para a vida de cada um em particular.

Alguns significados da disciplina para os professores em formação continuada

Por meio das leituras que fizemos dos relatos de vivências dos participantes, pudemos perceber que a disciplina Oficina de Produção Textual, como um todo, levou os participantes a refletirem sobre conteúdos para além dos previstos no plano de ensino, mas que se cruzam com estes. Isso fez com que as práticas em sala de aula ultrapassassem as fronteiras físicas da instituição e se estendessem ao fazer de cada professor ali presente. Como podemos constatar a partir dos excertos que seguem:

Ao longo das aulas e da leitura do e-book, entendi plenamente o poder das palavras e o quão é importante a escrita das mesmas. Foram essas palavras impressas em livros e adaptadas para filmes que motivaram a mim durante toda a minha vida e me ajudaram a ser um pouco do que sou agora. É preciso resistir, perseverar e escrever, todos os dias escrever, até aquilo que eu ache insignificante preciso escrever, fazer um diário de práticas, vivências e experiências, percebi que é dessa forma que compreendo a mim e ao outro. (Relato de vivências de Arlene)

Falando em anseios, confesso que a disciplina me proporcionou além da desconstrução e reconstrução do memorial, um repensar sobre o meu projeto de pesquisa. Isto significa que ao elaborar o meu projeto irei atentar para a relevância social da pesquisa, utilizando-a como instrumento de transforma-

ção da informação em conhecimento. (Relato de vivências de Lana)

Desses relatos inferimos que a preocupação dos acadêmicos em como suas ações/discursos podem repercutir seja a prova de que a disciplina significou momentos de pensar em sua formação profissional e humana, a partir da reflexão e escolha de o quê dizer nos memoriais e como dizê-lo.

Essa inferência, poderia ser compreendida como realizar uma pausa para se meditar no poder das palavras sobre si e sobre o outro. Foi oportunidade também para que os participantes pudessem, entre aspas, deixar por um instante de lado o teórico e o metodológico e partissem para uma reflexão sobre si e sobre seu fazer na condição de ser humano.

Acreditamos que a confusão/confundir dito pelo professor formador, que em muitos momentos os professores se referiram nos relatos, seja o ponto de partida para criticamente refletir sobre as teorias bases do fazer de cada um, a forma como agem esses professores na escola e, principalmente, refletir na sua própria humanidade. O que poderia ser oportuno para se rever concepções, fazeres e posturas no cotidiano dos professores.

A partir dos relatos, cremos ser possível que a desconstrução dos memoriais e, por consequência de si mesmos, tenha contribuído para o ressignificar práticas e concepções já cristalizadas nesses docentes.

A avaliação no processo formativo: sobre o professor formador e a autoavaliação dos participantes

Antes de seguirmos na discussão sobre a avaliação, informamos que 24 professores foram matriculados na disciplina Oficina de Produção Textual, porém, um desistiu, restando 23 professores, sendo que alguns possuíam mais de uma graduação e um com mestrado em Linguística.

Aqui, segue o olhar do outro sobre o professor formador, nas palavras de Arlene:

As aulas do Professor Savedra foram inspiradoras, lembrei de coisas que estavam lá no fundo do coração e fiz descobertas de situações que aconteceram no passado, as quais foram essenciais para mim ser quem eu sou hoje. E, partindo disto, compreendo que uma ideia é como vírus, uma doença contagiosa, que se propaga para te formar ou para te destruir, e o portador dessa ideia é essencial para a forma de propagação da mesma. Professor Savedra inúmeras vezes me remeteu a aqueles professores quais tenho total admiração, as mensagens e ensinamentos passados transformam e motivam o nosso ser. Portanto, percebi a importância das pessoas em nossas vidas, e triste são aqueles os quais acreditam que podem construir algo sozinhos. As pessoas, boas ou ruins, são extremamente importantes para a construção do nosso ser, cabe a nós sermos resilientes e fazer escolhas conscientes perante as

mesmas. (Relato de vivências de Arlene)

O depoimento serve de ânimo para seguir com esse tipo de pesquisa e com ações de formação de professores à luz do letramento, pois a avaliação demonstrou que o formador conseguiu fazer com que os professores em formação continuada refletissem durante as aulas, o que se estendeu para além da sala de aula, como dito antes.

A leitura que podemos fazer da autoavaliação dos participantes é de que eles foram coerentes com seus depoimentos em sala de aula. Nas plenárias, alguns mencionavam que estudavam em casa, mas nem sempre de maneira sistemática, às vezes por conta do cansaço do dia a dia, ou por conta das particularidades da vida de cada um. Outros diziam que estudar em grupo nem sempre foi possível, mas que aproveitavam todas as oportunidades que estavam juntos.

Um fato importante é que eles manifestaram que o aprendido nas aulas seria um conhecimento para a vida toda e que não estavam ligados apenas à profissão, mas na prática de todo o cidadão.

Assim, acreditamos que os resultados foram positivos e que ações dessa natureza devam se repetir, inclusive para outras áreas de formação, pois as estruturas flexíveis e vazadas planejadas para essa proposta-protótipo possibilitam contextualizações/readaptações para diferentes do pensado inicialmente.

Derradeiras impressões

Acreditamos que pensar a formação continuada de professores à luz do letramento em diferentes áreas do conhecimento, com base na produção do gênero textual/discursivo memorial de

formação como possibilidade e mais, por consequência dos resultados obtidos, é possível. Pensamos assim pelo fato de que apenas três dos vinte e três professores em formação continuada daquele momento eram licenciados em Letras. Para subsidiar este julgamento, seguem excertos de relatos:

Por fim, revelo a estranheza que sinto ao pensar que mudei de maneira significativa em apenas uma semana, percebo a necessidade de sentir livre e empoderada, e todos os dias ao final das aulas eu me sentia assim, estranha - como simples e importantes coisas ocasionam tantas transformações? Afirmo que não sei o que sou agora, mas sei o que não sou mais... E isso é maravilhoso. (Relato de vivências de Arlene)

[...] não há como sair inerte a este banho de conhecimento ofertado durante estes dias de deleite nesta disciplina. Certamente saímos renovados, porém com a missão de que de aprendemos mais, e, portanto, mais temos a oferecer para a sociedade, pois o conhecimento é rotativo, é coletivo, e é para ser compartilhado. Neste cenário o homem aparece como um ser que se muda e se transforma, na busca de transformação de sua própria história humana. (Relato de vivências de Arthur)

Além disso, o professor expôs alguns detalhes que fariam com que a disciplina alcançasse bom êxito como, por exemplo, o roteiro das au-

las, os relatos de vivências da pesquisa de mestrado, as fichas de autoavaliação do discente e docente, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, a ficha do participante e o caderno de campo docente. Para escrever um memorial, necessita-se ressaltar as condições em que o narrador se encontra e como ele se vê. É preciso uma profunda viagem onde a experiência de vida é evocada, revelando autores próprios de suas histórias e lutas. Desse modo, vejo quão relevante é a formação docente que implica em um profundo reconhecimento de si mesmo, onde automaticamente, proporciona ao educador, a conscientização de seus desafios e de sua autoavaliação, oportunizando mudanças em sua vida pessoal e profissional. (Relato de vivências de Lena)

estratégico de seus mentores, na condição de mobilizadores de recursos materiais e imateriais para, em um espaço de práticas sociais democrático e ético, auxiliar na formação de professores protagonistas de seu fazer pedagógico.

Como vemos, a partir dos excertos de relatos supracitados, a ação atingiu seu objetivo como instrumento útil para a formação de professores, mas que não deve ser compreendido como receita pronta e acabada, mas como possibilidade a ser adequada a novos contextos de formação. Decerto, esses pequenos excertos podem ser explorados mais a fundo, porém, julgamos que para o contexto deste relato, eles falem por si mesmos. Assim, demos preferência aos possíveis sentidos que eles trazem nas palavras de seus autores.

Por fim, como consequência dos relatos dos professores em formação continuada do CEIE e das vivências do professor formador ao ministrar a disciplina, concebemos esta ação como fruto da autonomia e do pensar reflexivo e

:: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais, gostaríamos de ratificar que nossa proposta-protótipo não se configura como uma receita para a formação de professores, pois ela não foi concebida com esta pretensão.

Entendemos que a busca por essa receita deu espaço para a formação docente com base na avaliação da realidade em que ele atua, na reflexão e modificações que ele é capaz de realizar sobre suas concepções e práticas.

Fortalecemos nosso entendimento sobre a “queda” do método perfeito, por assim dizer, com a concepção de Celani (2009, p. 2) acerca disso, ao afirmar que:

Hoje, atuamos em uma era que os especialistas chamam de pós-método. Falamos em princípios e em diferentes possibilidades de implementá-los. [...]. Agora, dependemos da análise do professor em relação ao que fazer diante da realidade em que estão inseridos seus alunos.

Dessa forma, a proposta que apresentamos deve ser compreendida como uma alternativa para formação continuada, pois “a formação de professores não é acabada, ao contrário, é continuada e ressignificada a todo instante”. Por essa razão, enfatizamos o memorial de formação como possibilidade de autorreflexão a partir da própria prática pedagógica.

Assim, esperamos que nosso produto auxilie na formação continuada de muitos profissionais da Língua Portuguesa e também de outras áreas, pois a ideia como ele foi concebido permite uma flexibilidade para adaptações em outras realidades de formação profissional.

:: REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, Maria. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p. 53-71.

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino-aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

APOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da Ciência filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo Cengage Learning, 2009.

ARCOVERDE, M. D. de L.; ARCOVERDE, R. D. de L. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de ciências: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica**. 2014. 383 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Manaus, 2014.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: uma novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1997.

BALTAR, M. **A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004.

BARBOSA, Irecê. **O leilão**. Curitiba: Appris, 2015.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENJAMIN, W. O Narrador. **Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed, São Paulo: Brasiliense, 1994, (Obras escolhidas; v. 1).

BHATIA, V. K. **Introduction: Genre Analysis and World Englishes**, World Englishes, vol. 16, n. 3, p. 313 – 319, 1997.

BISCONSINI, V. R.; REIS, C. A. R.; BORGES, E. C. **“Memorial de Estágio como possibilidade de desenvolvimento da capacidade de produção escrita do futuro professor de Matemática”**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 9., Belo Horizonte – MG, Anais... Belo Horizonte, 2007.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Porto Editora, 1994.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso:** cultura, escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRUNER, J. **Atos de significação.** 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUZATO, M. K. **Entre a fronteira e a periferia:** linguagem e letramento na inclusão digital. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito.** Trad. J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985. (Debates, 50)

CELANI, M. A. A. **Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira.** Nova Escola, v. 222, p. 40-44, maio. 2009.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. **Reflective sessions:** a tool for teacher development. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005.

CERVO, A. L. et al. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARTIER, Roger. 2007. **Inscrever e apagar:** cultura escrita e literatura. São Paulo, Editora Unesp

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE:** os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais na produção de material didático de inglês.** Caderno de Resumos. IV SIGET. Tubarão, SC, 2007.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais, material didático e formação de professores.** Signum - Estudos da Linguagem, Londrina, v. 8, n. 1, p. 173-191, 2005.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

CUNHA, M. I.; CHAIGAR, V. A. M. **A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo.** In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Leber Livros, 2009. p. 119- 140.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário:** na transição de paradigmas. Araraquara-SP: JM Editora, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 1997.

DAMIANOVIC, M. C. (Org.) **Material didático:** elaboração e avaliação. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

DIAS, S. C. **O ato de ler e a sala de aula:** concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura. 2012. 325 p. Dissertação (Mestrado em

Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura.** In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JONH, M. J. **Developments in English for specific purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUTRA, D. P. et al. **A influência de um curso de educação continuada na formação de um professor de inglês.** VIII Semana de Letras, 2003, Mariana. da Caderno de Resumos. VIII Semana de Letras - UFOP, 2003.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** Trad. Pola Civelli. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Debates, 52)

ESTEBAN, Sandín Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre. AMGH, 2010.

FEITOSA JÚNIOR, E. C. B.; GONZAGA, A. M. Um percurso investigativo formativo a partir da autoria. In: LIMA, A. J. S. *Oficina de produção textual.* (Org.). Manaus, AM: IFAM Editora, 2019.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. **Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática.** Revista Brasileira de Educação, vol. 13, n.37, p.138-149, 2008.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. **Estágio curricular em matemática na perspectiva de extensão universitária: estudo de uma experiência na UFU.** 2000. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

FREITAS, R. L. B. **Produção de uma notícia: uma experiência com gêneros textuais em aulas de inglês no ensino fundamental.** In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) *Material didático: elaboração e avaliação.* Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

GARCIA, V. C. G. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende?** Apostila, 2007.

GAZOTTI-VALLIM, M. A. **A noção de gênero textual no ensino de inglês geral: relato de uma experiência.** In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) *Material didático: elaboração e avaliação.* Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

GHEDIN, E. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade.** In.: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - CONPEF. 4. 2009, Londrina, Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, p. 1-28, 2009.

GÓMEZ, Gregorio Rodriguez. FLORES, Javier Gil. JIMENEZ, Eduardo Garcia. **Metodologia de la investigación cualitativa**. Malaga Ediciones Aljibe, 1996.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **O qualitativo na investigação educacional: da dimensão paradigmática à narrativa acadêmica**. In: LIMA, A. J. S. Oficina de produção textual. (Org.). Manaus, AM: IFAM Editora, 2019.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (Org.). A vida de professores. Porto: Porto Editora, 2000.

GRAÇA, Antônio Paulo. **Uma Poética do genocídio**. Rio de Janeiro: Topbooks [1998]

GRAVES, K. **Developing materials**. In: GRAVES, K. Designing language courses: a guide for teachers. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalhos**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HIGOUNET, Charles. 2003. **História concisa da escrita**. São Paulo, Parábola.

HILA, C. V. D. **O gênero diário na formação inicial do professor**. Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ. n. 21, p. 99-120, 2008.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IMBERNON, F. **Formação docente e Profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies. **Cambridge**: Cambridge University Press, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Ação e mudança na sala de aula**: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação pela escrita**: ensino da forma ou aprendizagem da função?. In: Angela B. Kleiman; Inês Signorini. (Org.). O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, v. 1, p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

KLEIMAN, A. B.. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

KRÜGER, M. F. **O pesquisador e a construção do texto científico**. In: LIMA, A. J. S. Oficina de produção textual. (Org.). Manaus, AM: IFAM Editora, 2019.

KRÜGER, Marcos Frederico. **Amazônia: mito e literatura**. Manaus: Valer, Governo do Estado do Amazonas, 2003.

LABOV, W. **Some Further Steps in Narrative Analysis**. Journal of Narrative and Life History. v. 7, n. 1-4, p. 395-415. 1997. Disponível em: . Acesso em> 30 set. 2008.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: _____, V. J. (Org.). Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, p. 13 – 38, 2003.

LEITE, J. A. O.; BOTELHO, L. S. **Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Curso de Pedagogia - n. 10, jan/jun 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/kedDd6>>. Acesso em: 08.10.2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A Oleira ciumenta**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Trad. Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. (Tempo Universitário, 7)

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIBERALI, F. C. **As linguagens das reflexões**. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). A formação do professor como um profissional crítico. Mercado de Letras: São Paulo, 2004.

LIBERALI, F. C. et al. **Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico reflexiva de professores**. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Mercado de Letras: São Paulo, 2003.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, A. J. S. **A formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento: reflexões e proposta**. 2019. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro / IFAM- CMC, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET, Manaus, 2019.

LIMA, Augusto José Savedra; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Um olhar sobre a formação de professores de língua portuguesa em gotas de mim**. In: LIMA, A. J. S. Oficina de produção textual. (Org.). Manaus, AM: IFAM Editora, 2019.

LOUSADA, E. & DAMIANOVIC, M. C. **A elaboração de material didático para o ensino de língua inglesa: um estudo preliminar baseado na noção de gênero de texto**. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) Material didático: elaboração e avaliação. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

LOUSADA, E. **O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE**. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) Material didático: elaboração e avaliação. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. **A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos**. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). A formação do professor como um profissional crítico. Mercado de Letras: São Paulo, 2004.

MAIESKI, M. N. **O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem:** uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** 3 ed. São Paulo Martins Fontes, 2006.

MIELIETINSKI, E. M. **A Poética do mito.** Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MILANEZ, M. S. **O diário reflexivo na formação continuada do professor de inglês frente à implementação da DCE na educação básica da rede pública do estado do Paraná.** Paraná, 15 janeiro 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10804.pdf?PHPSESSID=2009071511083864>>. Acesso em: 12 julho 2015.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM:** um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. Elaborando material didático para aulas de leitura em língua inglesa: uma experiência com alunos da graduação de Letras. **Comunicação** apresentada no XVII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE INGLÊS (ENPULI) E XXXII SEMINÁRIO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LITERATURA INGLESA (SENAPULI), 2003, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

MONTEIRO, M. F. C. Formando leitores proficientes e professores de leitura: uma experiência de sala de aula. **Comunicação** apresentada no XV SEMINÁRIO NACIONAL DE INGLÊS INSTRUMENTAL E III SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS INSTRUMENTAIS, 2001, Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz.

MONTEIRO, M. F. C. **O ensino do Inglês Instrumental voltado para a leitura na cidade de Manaus:** origens e tempos presentes. 1999. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental:** um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Utilizando material didático baseado em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa:** uma experiência em um curso pré-vestibular. In: LIMA, A. J. S. Oficina de produção textual. (Org.). Manaus, AM: IFAM Editora, 2019.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: _____. (Org.). A vida de professores. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NUNES, M. B. C. **O professor em sala de aula de leitura:** desafios, opções, encontros e desencontros. 2000. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. **Do letramento aos multiletramentos:** contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. Revista Travessias. Unioest. 414 - 431. V. 7, N. 1, 2013.

PEDRALLI, R. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado:** dimensões extraescolar e escolar. 2011. 296 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.

PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. (1988) - **Relatos Oraís:** Do Indizível ao Dizível. In: von Simon, O.M. (org.) - Experimentos com História de Vida (Itália-Brasil). São Paulo: vértice.

PINTO, A. P. **Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PINTO, A.P. **Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa.** In: DIONISIO, A. R. M.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 51-62.

PONCIANO, N. P. **“Muito do que parece não é”:** um olhar na pesquisa de formação de formadores. In: LIMA, A. J. S. Oficina de produção textual. (Org.). Manaus, AM: IFAM Editora, 2019.

PRABHU, N. S. **There is no best method – Why?** TESOL QUARTERLY, 16/2, 1990, p.153-168.

PRADO, G e SOLIGO, R. **Memorial de formação:** quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. e SOLIGO, R. (Orgs.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: GRAF, 2005.

PRADO, G. V. T; CUNHA, R. B; **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa.** Campinas – SP: Editora Alínea, 2007.

RAMOS, R. C. G. **Gêneros textuais:** uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. The ESPecialist, v. 25, n. 2, 2004. p. 107-129.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODRIGUES, R. H. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana:** algumas questões teóricas e metodológicas. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, jan./jun., 2004. p. 415-440.

RODRIGUES, R. H. **Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula:** resultados iniciais. Acta Scientiarum: language and culture. Maringá, v. 30, n. 2, 2008, p. 169-175.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAMUEL, Rogel et alii. **Manual de teoria literária**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, Marcos Roberto dos. **Memórias e trajetória: um caminho em construção**. In: LIMA, A. J. S. Oficina de produção textual. (Org.). Manaus, AM: IFAM Editora, 2019.

SARTORI, A. T. **O gênero discursivo “memorial de formação”**. ANAIS DO SETA, Número 1, 2007. p. 37-43. Disponível em: <file:///C:/Users/2017a/Downloads/SETA-2007-67.pdf>.

SEVERINO, A. J. **Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional**. In: BIANCHETTI, L. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

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 15 setembro 2018.

SILVA, S. L. **Algumas considerações sobre memorial de leitura e a constituição do ethos discursivo na formação inicial do professor de língua portuguesa**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 03, n. 02, p. 05–22, jul./dez. 2014.

SILVA, S. L. **Algumas considerações sobre memorial de leitura e a constituição do ethos discursivo na formação inicial do professor de Língua Portuguesa**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 03, n. 02, p. 05–22, jul./dez. 2014.

SILVA, V. S. **Letramento e ensino de gêneros**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011.

SILVA, Vanessa Souza da. **Letramento e ensino de gêneros**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011.

Soares, M. **Letramento e Escolarização**. In: Ribeiro, Vera M. R. (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003, p. 89 - 113.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **Acompanhar e formar – mediar e inicial: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, Eliseu Clementino de. SOUZA. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2004.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Strategies of qualitative inquiry**. Londres: Sage Publications, 1998.

STREET, B. V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Trad. Marcos Bagno. *Filologia lingüística do português*, n. 8, p. 465-488, 2006.

SUÁREZ, Daniel H. **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas**: indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TAVARES, Adriana Nogueira e GONZAGA, Amarildo Menezes. **Currículo, transdisciplinaridade e educação tecnológica**: articulando concepções na perspectiva do Terceiro Incluído na Formação de Professores. *Revista de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico*. Número 04, ano 2016.

TEZZA, C. **Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin**. In: *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Editora Hatier, 1988.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

THOMPSON, P. **La voz del pasado. Historia oral**. Valencia: Alfons el Magnànim. 1988.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diário de aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - FICHA PARA AS ANOTAÇÕES DIÁRIAS DAS VIVÊNCIAS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Primeira oficina	
Data:	
__/__/__	
Segunda oficina	
Data:	
__/__/__	
Terceira oficina	
Data:	
__/__/__	
Quarta oficina	
Data:	
__/__/__	
Quinta oficina	
Data:	
__/__/__	
Sexta oficina	
Data:	
__/__/__	

:: OS AUTORES



AUGUSTO JOSÉ SAVEDRA LIMA

Mestre Profissional em Ensino Tecnológico - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM (2019), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura - FAIBRA (2015), Especialização em Metodologia de Língua Inglesa - UEA (2007), Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - UEA (2005). É professor efetivo de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *Campus Parintins*.



NILTON PAULO PONCIANO

Doutor em História, Linha Religiões e Visões de Mundo - UNESP/Assis (2006), mestre em História, Linha de Concentração Movimentos Sociais - UNICENTRO (2000) e licenciado em História - UFMS (1990). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, nos cursos de graduação e no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET). Desenvolve pesquisas na área de formação de professores pelo viés da história de vida.



MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO

Doutora em Linguística - UFSC (2014), na área de concentração em Linguística Aplicada e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem -PUC/SP (2009). Docente do Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa e do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado) da UFAM. Experiência no planejamento e coordenação de cursos e projetos na área da formação de professores da educação básica, dos letramentos, discursos e identidades, de Inglês para Fins Específicos-IFE, da elaboração de material didático e da metodologia da pesquisa científica.

