



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Débora Larissa Redmerski Inthurn

**A narrativa de experiência sobre a produção textual e sua avaliação na  
formação docente**

Florianópolis

2023

Débora Larissa Redmerski Inthurn

**A narrativa de experiência sobre a produção textual e sua avaliação na  
formação docente**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-  
Mestrado Profissional em Letras da Universidade  
Federal de Santa Catarina como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestra em Letras.  
Área de Concentração: Linguagem e Letramentos  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fabiana Giovani

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Inthurn, Débora Larissa Redmerski

A narrativa de experiência sobre a produção textual e sua avaliação na formação docente / Débora Larissa Redmerski Inthurn ; orientadora, Fabiana Giovani, 2023.

127 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Narrativa de experiência. 3. Produção textual. 4. Formação docente. I. Giovani, Fabiana. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Débora Larissa Redmerski Inthurn

**A narrativa de experiência sobre a produção textual e sua avaliação na  
formação docente**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 12 de abril de 2023,  
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Fabiana Giovani, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.(a) Liana Arrais Serodio, Dr.(a)  
Universidade de Campinas (UNICAMP)

Prof.(a) Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado  
adequado para obtenção do título de Mestra em Letras



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.(a) Fabiana Giovani, Dr.(a)  
Orientador(a)

Florianópolis, 2023.

*Dedico esta pesquisa a quem me proporcionou a mais transformadora das experiências, minha pequena Cecília. Ser sua mãe me faz buscar ser melhor para tornar o mundo um lugar melhor para você.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de tudo, por conceder-me o dom da vida a cada amanhecer. Ele, que ouve e responde minhas orações, protege-me, oferta-me saúde e, com certeza, acompanhou-me neste percurso.

Ao meu esposo, Diogo, por ser meu permanente porto seguro e por encorajar-me a enfrentar os desafios que encontro (ou que busco) em meu caminho. Contar com seu suporte, sua ajuda, seu companheirismo e sua confiança em meu potencial são força que me impulsionam a não desistir nos momentos de dificuldade.

À pequena Cecília, meu mais precioso tesouro, que foi gestada durante o mestrado e nasceu ainda no período das aulas. Foi nas experiências vividas com ela que o desejo de me tornar uma professora melhor ficaram mais urgentes. Agradeço por mesmo sendo ainda tão pequena, já ter me ensinado tanto sobre o amor, sobre a vida e sobre a responsabilidade que temos em nossas ações e dizeres.

À minha grande família pelo apoio, por estarem juntos a mim em cada momento, por todo o amor, pelo cuidado e carinho com a Ceci em minha ausência. Em especial, às minhas irmãs por acreditarem em meu potencial, até mesmo quando eu duvidei.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Fabiana Giovani, por aceitar o convite para me orientar e fazê-lo com tanto zelo e compreensão, principalmente, durante a gestação e nascimento da Ceci. Se cheguei ao fim desse processo de formação com minha visão transformada, foi graças às orientações e indicações de leitura que obtive durante as reuniões que tivemos. Sua dedicação e contribuição no desenvolvimento desta pesquisa, além da humanidade e carinho com que sempre me tratou, me fazem tê-la como referencial de professora e pesquisadora.

Aos estudantes que me constituíram – e continuam me constituindo – durante nossa experiência juntos em sala de aula, em especial, àquelas que se dispuseram a dar seus depoimentos para contribuir com esta pesquisa.

Às professoras participantes desta pesquisa, que mesmo em meio à rotina atarefada de ser professora, dispuseram seu precioso tempo para escreverem suas experiências com o texto através de narrativas, sem vocês essa pesquisa não seria possível.

Às docentes integrantes da banca de defesa da dissertação – professora Dr<sup>a</sup>. Silvia Coneglian e professora Dr<sup>a</sup>. Liana Serodio – pela prontidão em aceitar o convite, pelo carinho para com o estudo proposto, pela leitura atenta e por todas as importantes contribuições. Agradeço em especial à Liana, por sua disposição em contribuir com essa pesquisa quando era ainda só um projeto inicial, pelo convite para fazer parte do GruBakh e pela paciência em me ajudar a compreender conceitos importantes.

Ao chefe do expediente do PROFLETRAS da UFSC, Paulo Morganti Alcaraz, pela incansável dedicação, cordialidade, competência e carinho com que trata todos os que buscam sua ajuda. Mesmo sem nunca ter visto você pessoalmente, sua humanidade em responder cada e-mail, como uma pessoa que está verdadeiramente interessada em ajudar, fez com que eu não desistisse da matrícula no início do curso, quando descobri que estava gestando a Cecília.

Ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por ser um programa inclusivo voltado a professores em efetivo exercício nos anos finais da educação básica e a todos os mestres que, pacientemente, lecionaram nos estudos do mestrado.

À minha amiga de classe do mestrado, Juliana Costa Masera Bertolini, pelas trocas, confidências e desabafos que vivemos juntas durante a formação.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, me incentivaram no processo, vibraram com minhas conquistas e torceram para que tudo desse certo.

A todos vocês, o meu mais sincero agradecimento.

*O menino que carregava água na peneira*

*Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
Que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira  
Era o mesmo que roubar um vento e  
Sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo  
Que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.  
O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
De uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino  
Gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino  
Que era cismado e esquisito,  
Porque gostava de carregar água na peneira.  
Com o tempo descobriu que  
Escrever seria o mesmo  
Que carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu  
Que era capaz de ser noviça,  
Monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios  
Com as suas peraltagens,  
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!  
(BARROS, 1999)*

## RESUMO

O presente estudo é uma narrativa em forma de pesquisa, no qual entre o vivido e o narrado se busca refletir sobre a minha constituição como professora no que diz respeito à produção textual e sua avaliação na formação inicial, na prática vivida e na formação continuada proporcionada pelos estudos do mestrado. Esse objetivo principal nos direciona a uma segunda questão: "Meus pares passam ou passaram pelos mesmos processos de se questionarem e buscarem apoio na formação continuada?" Na abordagem metodológica empreendida, os dados e toda progressão teórica são feitos através de narrativas. Além disso, a pesquisa apresenta também o meu registro de experiência durante o ato de pesquisar, gerando apontamentos de tomadas de consciência que acontecem enquanto se rememora o vivido e se entra em contato com as obras dos teóricos que sustentam a base deste estudo. Encontramos entre eles os escritos de Bakhtin e o Círculo (1997; 2010; 2020); Larrosa (2010); Prado e Serodio (2017); Prado et al (2015); Geraldi (1993; 2003; 2015) e Antunes (2003; 2009). As narrativas que serviram de base para a construção desta pesquisa se concentram de duas fontes: a primeira foram dois diários reflexivos escritos entre 2021-2022, período em que eu me encontrava em formação do mestrado. Dessa forma, um diário faz menção ao processo de formação vivido desde os tempos de discente no que diz respeito à produção textual e sua avaliação e o outro diário registra os impactos da formação do mestrado no que diz respeito ao mesmo tema. A segunda fonte provém de narrativas de seis professoras que foram convidadas a contar suas experiências com a produção textual e sua avaliação desde o passado mais longínquo do qual se lembravam. Assim, no diálogo entre a teoria e a prática vivida da pesquisadora e das professoras participantes tornou-se possível compreender certos aspectos das práticas pedagógicas realizadas, revelando a influência que os sujeitos que atravessaram nossas histórias tiveram na concepção de linguagem adotada e, por consequência, na nossa abordagem do trabalho com o texto e sua avaliação. A partir do contato da teoria apresentada durante o mestrado, os estudos desta pesquisa e a reflexão sobre o vivido, fui direcionada a buscar uma proposta de trabalho com os gêneros discursivos que colocasse o professor não como um corretor de textos, mas como um leitor mais experiente que se interessa pelo texto de seus alunos e se propõe a dialogar com ele. Desse modo, trago uma proposição de trabalho de avaliação de texto, apoiando-me nos escritos de Geraldi (1993), a qual através de uma narrativa fictícia, mas inspirada em situações de vivência, se explicita, na prática o que faria o professor como um leitor interessado nos textos de seus alunos. Ao fim desta pesquisa, apresento minhas considerações finais através de uma narrativa, que teve como inspiração os processos vividos durante a autoformação que este estudo proporcionou, o qual me possibilitou considerar como verdadeira a máxima de que é no diálogo com os meus alunos e com os textos produzidos por eles que me constituo - e permaneço em um processo contínuo de constituição - como professora.

**Palavras-chave:** narrativas; experiência; formação docente; produção textual.

## ABSTRACT

The present study is a narrative in the form of research, in which between the lived and the narrated, it seeks to reflect on my constitution as a teacher concerning textual production and its evaluation in initial training, in the lived practice and the continuing education provided by the master's studies. This main objective directs us to a second question: "Do my peers go through or have gone through the same processes of questioning themselves and seeking support in continuing education?" In the methodological approach undertaken, the data and all theoretical progression are done through narratives. In addition, the research also presents my record of experience during the act of research, generating notes of awareness that happen while remembering what was lived and contacting the works of the theorists that support the basis of this study. We found among them the writings of Bakhtin and the Circle (1997; 2010; 2020); Larrosa (2010); Prado and Serodio (2017); Prado et al (2015); Geraldi (1993; 2003; 2015) and Antunes (2003; 2009). The narratives that served as the basis for the construction of this research are concentrated from two sources: the first was two reflective diaries written between 2021-2022, the period in which I was in training for the master's degree. Thus, one diary makes mention of the training process experienced since my student days about textual production and its evaluation, and the other diary records the impacts of master's training on the same topic. The second source comes from the narratives of six teachers who were invited to tell their experiences with textual production and its evaluation since the most distant past they could remember. Thus, in the dialogue between theory and the lived practice of the researcher and the participating teachers, it became possible to understand certain aspects of the pedagogical practices carried out, revealing the influence that the subjects that went through our stories had on the conception of language adopted and, consequently, on our approach to working with text and its evaluation. From the contact with the theory presented during the master's degree, the studies in this research, and the reflection on what was lived, I was directed to seek a proposal to work with discourse genres that would place the teacher not as a text corrector, but as a more experienced reader who is interested in the text of his or her students and proposes to dialogue with it. In this way, I present a working proposition for text evaluation, based on Geraldi's (1993) writings, in which, through a fictitious narrative, but inspired by living situations, it is made explicit, in practice, what a teacher would do as a reader interested in his students' texts. At the end of this research, I present my final considerations through a narrative, which had as inspiration the processes lived during the self-training that this study provided, which allowed me to consider as true the maxim that it is in the dialogue with my students and with the texts produced by them that I constitute myself - and remain in a continuous process of the constitution - as a teacher.

**Keywords:** narratives; experience; teacher training; text production.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 RESGATE DA FORMAÇÃO, O PASSADO</b> .....	<b>24</b>
2.1 HISTÓRIA DE QUEM SOU .....	25
2.2 INICIANDO A VIDA NO APRENDER .....	29
2.3 EM MEIO AOS TEXTOS .....	30
2.4 A DISCENTE E O DESEJO PELA DOCÊNCIA .....	34
2.5 A DOCENTE DE ANTES .....	44
2.6 VOZES OUTRAS, EXCEDENTE DE VISÃO .....	49
<b>3 REFLEXÕES E DEFINIÇÕES, O PRESENTE</b> .....	<b>60</b>
3.1 CONHECENDO A METODOLOGIA NARRATIVA DE PESQUISA .....	62
3.2 CONFRONTOS E REFLEXÕES: QUAL É A MINHA FILOSOFIA DA LINGUAGEM? .....	69
3.3 AS NARRATIVAS DA PESQUISA .....	76
3.4 AS PROTAGONISTAS DAS HISTÓRIAS .....	78
<b>4 IMPACTOS DA FORMAÇÃO, O FUTURO</b> .....	<b>80</b>
4.1 HISTÓRIAS QUE NOS ATRAVESSAM: UM CORO DE VOZES .....	80
4.2 O QUE HÁ DE VIR .....	99
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>119</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há quase quarenta<sup>1</sup> anos lançava-se um livro que se propunha a mudar a forma como o trabalho com a língua portuguesa vinha acontecendo nas escolas. Nele, João Wanderley Geraldi, após beber das fontes bakhtinianas, trazia suas críticas e considerações às práticas pedagógicas envolvendo “O texto na sala de aula”<sup>2</sup> que já eram consideradas obsoletas e não condizentes com o perfil de aluno da década de oitenta, época de muitas mudanças no campo da política e da educação no Brasil. Os professores que tiveram contato com a obra se viram envoltos num misto de sentimentos de desafio<sup>3</sup>, motivação e receio do que estava por vir, afinal tinham agora uma proposta de trabalho com o texto embasado em uma concepção de língua interativa e dialógica.

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2003, p. 41).

Ao mencionar “transmissão de informações de um emissor a um receptor” Geraldi faz referência (e crítica) à teoria que servia de base para concepção de linguagem dos professores de língua portuguesa da época<sup>4</sup>: o “esquema da comunicação”, proposto por Jakobson (2007, p.123). Essa era uma ideia bastante aceita e replicada através dos livros didáticos<sup>5</sup>, nas salas de aula de língua portuguesa da educação básica. O esquema proposto considerava a linguagem

<sup>1</sup> Em 2023, completa-se 39 anos do lançamento da obra “O texto na sala de aula”.

<sup>2</sup> Título da obra mencionada.

<sup>3</sup> Em seu artigo, Galan (2014, p. 86) afirma que, após o curso de formação que divulgava aos professores de língua portuguesa as ideias propostas por Geraldi no livro “O texto na sala de aula”, cujo objetivo principal envolvia a apresentação de “uma nova postura do professor em relação à linguagem” (ibid, p. 85), houve um grande burburinho entre os professores de português: “Eu ouvia: “A fulana achou o curso uma loucura. Ela não concorda, de jeito nenhum, com o que foi dito”. “Agora, pelo jeito, tudo está certo, não tem mais erro”. “Eu concordo com o que foi dito, mas não sei como que eu vou mudar”. “Que confusão!”. “Diz que não é mais para ensinar gramática”. “Eu nunca gostei de gramática mesmo”.”

<sup>4</sup> Essa concepção de linguagem perdurou por muito tempo nas salas de aula da educação básica e na graduação, me lembro de estudar esse esquema no ensino fundamental e revê-lo no ensino médio e na graduação em Letras, isso já mais de vinte anos depois do lançamento da obra de Geraldi.

<sup>5</sup> Geraldi menciona que essa é a concepção de linguagem que aparece nos livros didáticos, nas instruções ao professor (GERALDI, 2003, p. 41).

como um “instrumento de comunicação”<sup>6</sup>, ignorando a interação humana para além do código linguístico. Essa visão de linguagem apenas como código que permite a comunicação possibilitava e dava embasamento teórico para um trabalho de intenso escrutínio do código através de estudos puramente metalinguísticos (língua pela língua), onde se propunha a memorização de regras gramaticais e ortográficas sem texto e sem contexto, a leitura do cânone literário e a escrita de redações para a exclusiva leitura e correção feita pelo professor.

Geraldi trazia uma proposta diferente do que era costumeiro nos estudos de língua portuguesa do professor de escola básica. Em seu livro “O texto na sala de aula” (2003), o autor reuniu artigos que colocavam o texto como ponto de partida e chegada nas aulas de português, e acima disso, mudava a concepção de avaliação dos textos: ao invés de ser um buscador de erros nos textos dos alunos, Geraldi dizia que o professor deveria mesmo era dialogar como um leitor interessado no que o aluno escrevia.

Apesar de discutidas há tanto tempo, quando partimos para a vivência da sala de aula e observamos as práticas pedagógicas atuais no trabalho com o texto, podemos notar que muitas daquelas práticas ditas ultrapassadas que não eram aceitáveis para o perfil de aluno dos anos oitenta ainda são utilizadas nas aulas de língua portuguesa atuais, principalmente no que diz respeito ao trabalho com a produção de textos e sua avaliação.

Partimos da hipótese<sup>7</sup> de que isso acontece porque em algum momento da formação do professor há uma falha na compreensão de como ensinar a produzir e, posteriormente, como avaliar um texto, afinal, a avaliação de textos é algo completamente singular, não se trata de acertar ou errar a resposta, mas sim de interagir com interlocutores de maneira singular através escrita.

Essa hipótese tem sua origem na minha própria história enquanto professora de língua portuguesa que pensa, reflete e questiona seus saberes e agires, buscando encontrar nas raízes do meu fazer docente a justificativa para a qualidade que tenho encontrado nos frutos da produção textual dos meus alunos. No resgate da minha história como discente e depois, como docente em formação, vejo que o

---

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Uso o vocábulo hipótese no sentido de ideia inicial. Como menciono no parágrafo seguinte, trata-se de uma ideia que se origina a partir da reflexão da minha própria prática e que buscarei elucidar no decorrer desta pesquisa.

trabalho com o texto, seja em sua proposta de produção ou avaliação, sempre seguiu um caminho mais tecnicista<sup>8</sup>, seguindo moldes preestabelecidos de gêneros discursivos e corrigindo (e descontando quantitativamente na nota final) questões de ortografia, espaçamento e alinhamento do texto. Essa experiência teve um impacto importante na minha atuação como professora, que no ensejo de ser vista como competente e exigente, busquei replicar essas ações que estavam arraigadas em minhas memórias como as mais adequadas para um ensino de qualidade.

No entanto, com o passar do tempo, adquirindo maior experiência com o trabalho prático da sala de aula, comecei a encontrar insatisfação nos resultados obtidos nas produções textuais dos alunos e ao refletir e questionar a forma como estava trabalhando, percebi que a didática do trabalho com o texto não estava apresentando o efeito esperado: transformar os alunos em autores criativos de seus próprios dizeres por meio da escrita.

Percebo que não sou a única profissional que, a partir de sua formação inicial, não se sentiu plenamente imbuída de recursos para, na prática real da sala de aula<sup>9</sup>, orientar meus alunos a serem bons produtores de textos e acabava, recorrentemente, replicando atitudes daqueles que foram meus professores em tempos idos, sem haver uma base teórica para tal comportamento, me justificando apenas no senso comum do que um “bom professor” deveria fazer.

O problema é que essas práticas, já criticadas desde os anos oitenta, faziam (enquanto eu era aluna) e ainda fazem parte da rotina escolar. Ainda se ensina produção textual com base em estruturas de preenchimento<sup>10</sup>, onde o aluno segue o modelo do gênero discursivo como se seguisse uma receita culinária. Além disso, também é notável que no processo de correção, na maioria das vezes nós (professores) fazemos observações, destacamos erros ortográficos e sugerimos a

---

<sup>8</sup> Uso essa expressão remetendo ao sistema de técnicas engessadas que foram utilizadas em minha formação para ensinar como escrever gêneros textuais específicos, era como se fosse uma receita que no fim, teria como resultado um texto dentro dos moldes do gênero proposto.

<sup>9</sup> Segundo Kincheloe: “só através do esforço do professor das escolas fundamentais, a pesquisa em educação pode dar o salto sobre o *gap* que separa a universidade e as escolas, respondendo assim às reais necessidades que estão à espera de soluções na educação básica” (apud GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2000, p.31).

<sup>10</sup> Com estruturas de preenchimento me refiro ao conjunto de regras que se cria e se ensina para que os alunos encaixem seu texto dentro de uma “forma de gênero”. Giovani (2020, p.376) menciona que “Estudos que se focaram sobre redações escolares concluíram por unanimidade que a escola não levava o aluno a se colocar criticamente, mas lhe oferecia modelos e estratégias de preenchimento [...] a fim de cumprir a tarefa de produzir a redação.”

reescrita do texto,<sup>11</sup> propondo uma espécie de higienização<sup>12</sup> do discurso do aluno. No entanto, percebemos que são raros os casos em que os alunos leem as observações feitas pelos professores e as levam em conta na hora de refazer seu texto, quando o fazem. Ou então as observações são tão subjetivas, que fica difícil para o aluno entender o que realmente o professor espera dessa produção, falta diálogo entre o leitor interessado e o texto de alguém que tem algo a dizer.

Todo esse processo desordenado que inicia na proposta de produção e permanece até a proposta de reescrita (quando é feita) contribui para continuarmos no ciclo de desgosto pela produção de textos, no qual a linguagem sai de seu contexto usual e passa a ser utilizada em um contexto artificial (GERALDI, 2003, p.65): o aluno escreve sobre um tema proposto para que o professor corrija e dê nota, no sentido de avaliar quantitativamente a produção e assim o processo se finda, no qual o único objetivo do estudante/aprendiz é conquistar a nota necessária para passar de fase.

Outra motivação para esse estudo é o desafio observado e vivenciado de trazer para a prática cotidiana da sala de aula de língua portuguesa propostas de produção de texto que abracem a teoria discursiva da linguagem, fundamentada, especialmente, nos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo de estudos, e direcione os alunos para produções cada vez mais significativas socialmente e mais autorais, tudo isso sem ter vivido um momento de formação<sup>13</sup> que fornecesse um direcionamento mais específico para essa necessidade.

Com estas justificativas, cabe esclarecer com mais precisão o tema deste estudo, que se relaciona com a prática da produção de textos e sua avaliação a

---

<sup>11</sup> Entendo que essas ações estão buscando entregar o melhor de nós para os nossos alunos, mas será que a intenção está dando o resultado esperado? Na minha experiência, não obtive resultados satisfatórios seguindo esse modelo.

<sup>12</sup> A análise linguística, coerente com a concepção de linguagem em que emerge, torna-se um trabalho de reflexão sobre a linguagem que não se limita à “higienização dos textos”, como a vulgata dizia, isto é, não se limitava à correção gramatical e ortográfica do texto. Visava, isso sim, os objetivos comunicativos dos autores em relação aos seus leitores. Nesse sentido, uma atividade com o texto nesses parâmetros não pode se orientar artificialmente, com problemas de elementos da língua a que o aluno sequer chegou a formular; da mesma forma como não funciona uma análise gramatical distante do horizonte das questões que os alunos, como falantes competentes da língua, formularam. Assim, o texto é o ponto de partida e de chegada de toda atividade dentro da sala de aula, é a unidade do ensino de língua portuguesa (GIOVANI; SOUZA, 2020, p.948).

<sup>13</sup> Eu mesma, só vim a ter um contato mais direto com estudos bakhtinianos da linguagem no mestrado. Em outros momentos de minha formação, conheci os teóricos, sabia seus nomes e as principais ideias que defendiam, mas não havia relação com a prática da sala de aula, ficando somente no campo dos estudos acadêmicos.

partir das experiências vivida por mim e por outros professores nas quais delineamos como problema norteador a seguinte indagação:

**Como me constituo professora entre a formação inicial, a prática vivida e a formação continuada no que diz respeito à produção de textos e sua avaliação?**

A partir dessa pergunta, me direciono à outra questão:

**Os meus pares passam ou passaram pelo mesmo processo de se questionarem, se sentirem inseguros e buscarem apoio na formação continuada?**

Para alcançar respostas para esse problema, buscamos no processo de formação de professores os indícios que levam às práticas atuais no que diz respeito à produção de textos e sua avaliação, isso a partir de uma metodologia narrativa de pesquisa (PRADO et al, 2015), apoiada na minha experiência (Larrosa, 2011) como professora, inicialmente, e posteriormente, atravessada pelas experiências de formação de outras professoras que as contaram em textos narrativos.

A partir da questão norteadora teremos como objetivo principal:

**- Refletir sobre a narrativa de experiência - minha e de meus pares - para compreender como o professor se constitui entre sua formação inicial, sua prática vivida e a formação continuada no que diz respeito à produção de textos e sua avaliação.**

Com os objetivos específicos, este trabalho se propõe a analisar, a partir da narrativa de experiência pessoal da autora, o trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa com base em uma perspectiva discursiva também pretende compreender como a metodologia narrativa de pesquisa contribui para a formação do professor enquanto pesquisador de sua própria prática e inferir quais as influências causadas pela formação inicial e continuada dos professores nas suas práticas de produção de textual e sua avaliação. Além disso, buscaremos também, a partir do vivido, sugerir estratégias de formação e/ou alternativas de trabalho com a produção de textual e sua avaliação por meio de uma proposição, que será elaborada também por meio de uma narrativa.

Consideramos a base teórica deste estudo no Círculo de Bakhtin (1997; 2010; 2020) trazendo a concepção dialógica e interacionista da linguagem, nas reflexões de Geraldi (1993; 2003; 2015) e Antunes (2003; 2009) sobre as aulas de língua portuguesa, o trabalho com o texto e as posturas de avaliação adotadas pelos professores na correção das produções dos estudantes. Para compreendermos com mais profundidade a metodologia narrativa de pesquisa e suas contribuições para a formação do sujeito professor, nos ancoramos em Larrosa (2011) e Prado e Serodio (2017) que enfatizam a importância da experiência e da reflexão na pesquisa que acontece no chão da escola.

Optamos pelo caminho da metodologia<sup>14</sup> narrativa de pesquisa por entender que as pesquisas envolvendo a linguagem na sala de aula têm um propósito maior do que produzir mais teorias para o mundo acadêmico, já que elas partem de uma realidade que carece de mudança, mudança essa, que só pode ser praticada pelos atores que a vivem. Há uma necessidade real e latente de o mundo teórico se encontrar com o mundo prático, com o “chão da sala de aula” como popularmente comentamos<sup>15</sup> nos cursos de formação. Por isso, partimos de uma história de uma professora comum, como tantas outras, mas que em um momento de profundo questionamento encontrou a oportunidade de buscar em sua formação teórica (o mestrado) não só o certificado ou a progressão da sua escolaridade no plano de carreira, mas a metanoia<sup>16</sup> necessária para transformar a sala de aula em um lugar onde o trabalho com o texto deixe de ser algo penoso e passe a ser uma forma relevante em que o aluno possa ser o autor de seus próprios dizeres dentro e fora do ambiente escolar.

Considerando que este trabalho consiste principalmente em uma narrativa, optamos por dividi-la em três capítulos que fazem referência ao tempo: 1- Resgate de formação, o passado; 2 Reflexões e definições, o presente; e 3 Impactos da formação, o futuro. No primeiro capítulo, propomos o resgate de minhas memórias desde os tempos de aluna do ensino fundamental, momento em que se iniciou

---

<sup>14</sup>“A peculiaridade, como conversávamos no nosso encontro disparador deste prefácio, é que metodologia não é um método, mas um conjunto de métodos-como-percursos possíveis ou, poderíamos assumir em sua característica inerente, é a própria não ‘metodização’ do percurso no percurso.” (PRADO et al, 2015, p. 8).

<sup>15</sup> Aqui evoco meu público-alvo com essa pesquisa: os professores.

<sup>16</sup> Segundo o Dicionário Oxford Languages: mudança essencial de pensamento ou de caráter.

minha experiência com os textos e com o ambiente escolar de uma forma geral, esses fatos se deram por volta dos anos 2000 em diante, tempo em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já traziam uma proposta de trabalho com o texto bastante alinhada com a concepção de linguagem como interação e apoiada nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, mas que pouco impactou a sala de aula da escola comum, pequena e de interior que frequentei, que apresentava uma educação bastante pautada no ensino tradicional da língua portuguesa.

No capítulo seguinte, nos dirigimos ao presente, momento em que eu, já professora, busquei a formação no mestrado e me deparei com uma proposta de pesquisa que fez todo o sentido para concretizar o desejo de trazer um pouco de minha experiência de reflexão da minha própria prática, proporcionada pelos estudos de formação, para meus pares, outros professores que como eu, buscam fazer o melhor para conduzir seus alunos no caminho do saber. Nessa etapa, trazemos os estudos e definições no que diz respeito à metodologia narrativa de pesquisa e seus impactos na formação ou constituição do professor enquanto sujeito. Além disso, também trazemos momentos cruciais que me impactaram durante a experiência do mestrado, em que a partir da escrita de um diário, tivemos acesso aos processos vivenciados durante o embate entre as ideias pré-concebidas durante a formação inicial e os estudos propostos durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina.

No último capítulo, expomos o produto das reflexões propostas durante a formação do mestrado e suas projeções, juntamente com o diálogo entre as narrativas das professoras que se voluntariaram a participar desse estudo com a minha história, procurando cotejar pontos de discussão nas narrativas. Por fim, na seção *O que há de vir* trazemos as ideias de uma proposição que surgiram durante este estudo, pensando no que pode ser melhorado no trabalho com o texto na sala de aula do ensino fundamental, sempre levando em conta a realidade em que eu, como autora e pesquisadora, atuo e as experiências pelas quais fui atravessada durante o processo de vivência do mestrado e da sala de aula.

À vista dos aspectos destacados, foram condensadas em uma narrativa, na parte correspondente às considerações finais, as lições que aprendemos durante e ao findar do empreendimento desta pesquisa.

## 2 RESGATE DA FORMAÇÃO, O PASSADO

Este capítulo é sobre o passado de uma docente. Ao escrevê-lo, imagino o leitor se questionando sobre o que pode haver de interessante ou relevante em um passado comum de uma professora de língua portuguesa que sonha em fazer de seus alunos escritores de sua própria história. Realmente, minhas experiências e aspirações não divergem muito do que pode ser considerado ordinário e que talvez também faça parte das experiências de tantos outros professores. No entanto, ao me debruçar sobre os sentidos que a palavra experiência pode adquirir, acabo por perceber o valor da experiência e compreendo, finalmente, que apesar de parecer comum, cada experiência é única e relevante nos efeitos que produz.

Larrosa (2011) é quem nos guia por esse percurso de reflexão sobre “aquilo que *me* passa”, sobre essas circunstâncias externas que vem ao encontro do nosso eu e provocam certos resultados, certos saberes, específicos a cada ser que experiencia o acontecimento. E é dessa singularidade do viver a experiência que nasce a relevância de uma história, da minha história, pois a experiência e os saberes dela produzidos aconteceram em mim. Não em um tubo de ensaio ou em números organizados em um gráfico, mas em alguém que vive, alguém que é atravessado por um acontecimento que produz algo. Nas palavras de Larrosa:

[...]o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

É por isso que aquilo que se vive tem valor, as experiências que vivemos desde a mais tenra idade nos constroem, constroem nossos valores e nos levam a ser quem somos.

Por muitas vezes, na academia, gostamos de ler, apreciar e julgar o “bolo” que é resultado da experiência de quem fez a receita. E eu mesma relutei em me revelar nas linhas deste estudo, preferiria fazer algo que eu julgava ser mais objetivo, analítico, “científico”. Mas somente quem se permite viver a experiência da cozinha, junta os ingredientes, segue o passo-a-passo e limpa toda a bagunça

depois, é que tem a possibilidade de experimentar o bolo com um outro sabor, o sabor da experiência.

A experiência nos permite falar de algo que nos é intrínseco, saindo do “parapeito da janela” e indo para a rua, para o campo, viver a educação no chão da escola. Essa ideia de observar a vida da janela vem de um livro que li há tempos, “A janela de esquina do meu primo” (HOFFMANN, 2010) e que revisei durante a pandemia, enquanto fazia um dos muitos cursos livres disponíveis na internet. O livro de Hoffmann narra a história de um homem que está condicionado a uma cadeira de rodas e observa e descreve minuciosamente tudo que ocorre na esquina.

Muitas vezes, o nosso processo de escrever sobre educação no campo da linguagem também é do parapeito. No colocamos na condição de paraplégicos que falam de longe, sem experienciar, mesmo que por meio da leitura<sup>17</sup>, o verdadeiro sabor de viver os processos da educação, da construção do indivíduo que se faz professora.

É para sair do parapeito que inicio este trabalho contando minha escalada como professora e minha constituição pela linguagem, começando por um passado longínquo, mas de extrema importância para a construção dos saberes que vivencio atualmente.

## 2.1 HISTÓRIA DE QUEM SOU

*Falta-lhe a disposição mais elementar para poder seguir os passos de seu primo digno e paralítico, ou seja, um olho! Um olho que realmente enxergue! (...) Preste atenção, primo! Vou tentar ensinar-lhe ainda que somente as primícias da arte de enxergar (HOFFMANN, 2010, p.16).*

A narrativa que trago aqui não é um simples descrever de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da minha própria formação. Compartilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o seu sentido, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a

---

<sup>17</sup> Eu acredito que, se o leitor desejar, pode experienciar os fatos descritos nesta narrativa por meio da leitura, assim como quando lemos um livro e nos imaginamos vivendo as aventuras da protagonista, nos emocionamos com as conquistas e tristezas dos personagens e ficamos com “ressaca literária” depois que o livro acaba.

quem ouve (ou lê) a narrativa, permite perceber que a sua história se entrecruza de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras (MORAES, 2000, p.81).

Nasci na maior cidade do estado de Santa Catarina, Joinville, em uma família pobre de oito irmãos que dividiam um único quarto, dormíamos em três em uma cama de solteiro, os três patetas, como carinhosamente éramos chamados pelos mais velhos. Não inicio este texto contado das pífias condições financeiras que minha família tinha para causar qualquer comoção, essas informações contextualizam a formação de quem me tornei. Larrosa (2018, p.22) diz que a experiência supõe não só os acontecimentos descritos em um relato, mas sim ao “modo em que o vivido vai se entrelaçando com a vida, tornando-se uma vida, formando o sedimento a partir do qual o mundo é olhado, as coisas são compreendidas e a ação é orientada”. Esse sedimento formado ainda no início da minha história direciona a forma como vi e vejo o mundo, cada acontecimento tem sua importância no construto de quem estamos nos tornando. Deixo esse verbo (tornando), assim, no gerúndio mesmo, para enfatizar a continuidade da transformação, ela não acabou e não acaba mesmo. Eu preciso ser esse ser “inacabado, aberto pra mim” (BAKHTIN, 2003, p.11), para poder refletir e agir de forma responsável nesse mundo de uma realidade tão volátil e estranhamente brutal. Seguimos com a história.

A sexta na escadinha de irmãos, nascida pouco antes do Plano Real<sup>18</sup> ser implementado no Brasil, vivi uma experiência familiar privilegiada em relação aos meus irmãos mais velhos, isso porque só vivi na “cidade grande” até os quatro anos de idade, quando minha família decidiu se mudar para Massaranduba, uma pequena cidade que baseava sua economia na produção de arroz.

Assim minha vida escolar começa nesse lugar interiorano, que, apesar de ficar só a pouco mais de 58 quilômetros de Joinville, apresentava uma realidade bem diferente. Antes, a família que vivia de doações de alimentos, passa agora a plantar e colher alimento junto com os avós e tios. A mãe, antes dona de casa,

---

<sup>18</sup> Nasci em dezembro de 1993, o Plano Real foi implementado em 1994.

consegue emprego e ensina o ofício de costureira às filhas, que também ajudam na renda familiar, enfim, uma história nova passa a surgir dali. As crianças menores, antes perdidas em meio às grandes escolas lotadas da cidade, passam a estudar em escolas menores e recebem uma atenção diferenciada e mais respeitadora.

Eu sonhava em ir para a escola. Na cidade nova, morávamos perto de uma tia que estava estudando para se tornar professora e já dava aulas numa escolinha rural isolada na comunidade, ela era para mim, o exemplo de uma mulher que atualmente seria chamada de “empoderada”. Pilotando sua motocicleta ou dirigindo seu fusca branco, ela ia em busca de seu futuro, mesmo com três filhos, o trabalho no lar e na lavoura, nada a impedia. Fez a faculdade, buscou um concurso público e passou, tornando-se professora alfabetizadora na comunidade. Até hoje ela é referência de responsabilidade e ética onde vive desde aquela época.

Eu queria ir para escola com ela e ser como ela era. A escola era o lugar onde eu era alguém além do conjunto “três patetas”, eu era uma, era vista e evidenciada por minhas professoras que souberam plantar em mim a semente do desejo de saber, conhecer e vivenciar.

A escola era, como muitas outras na região, multisseriada, apenas com duas salas, cozinha, dois banheiros e secretaria, ou gabinete, como chamávamos. As classes eram separadas entre pré-escolar, 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries (Ensino Fundamental de 8 anos), divididos em dois períodos. Cardoso e Jacomeli trazem o conceito de escolas multisseriadas, as quais são:

organizadas em uma sala única, sem separação, na qual se reúnem alunos pertencentes à primeira, segunda, terceira e quarta séries sob a regência de um único professor [...] as escolas multisseriadas atendiam tanto à população periférica quanto a rural, atualmente elas se concentram quase que somente na zona rural (CARDOSO E JACOMELI, 2010, p. 270).

Minha turma era composta de cinco alunos e ficamos assim desde o pré-escolar até a 4ª série (Ensino Fundamental de 8 anos). Creio que esse número reduzido de alunos teve um impacto importante na nossa aprendizagem, pois recebíamos muita atenção da professora. Contudo, concordo com o que diz Celso Antunes (2013, p.1) quando afirma que não é a quantidade de alunos que define a qualidade de ensino, pois “professores sem quaisquer recursos, em salas sem nenhum conforto encontram dificuldades para um eficiente trabalho, tenha poucos ou muitos alunos em sala”. Além disso, entendo que a quantidade de alunos é um

dos fatores e não o único que pode contribuir ou prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

A escola era muito pequena e afastada do centro da cidade, não tínhamos muita ajuda, éramos só nós alunos e as três professoras, uma para o pré-escolar e educação física, uma para a 1ª e 2ª séries e outra para a 3ª e 4ª séries. Apesar das dificuldades da falta de estrutura (as professoras e nós preparávamos o lanche, cuidávamos da limpeza e manutenção da escola, além disso, toda parte burocrática e administrativa da escola ficava ao encargo delas) e até mesmo de formação (das três professoras, somente uma era formada em pedagogia, as outras duas estavam ainda estudando, apesar de já estarem lecionando há alguns anos) as professoras davam o seu melhor para termos aulas de qualidade, além de procurarem construir uma relação não indiferente (BAKHTIN, 2010) conosco.

Eu tive um grande privilégio durante essa fase da vida, minha tia foi minha professora, aquela mulher que eu admirava no auge dos meus cinco anos de idade, se tornou minha professora de 1ª série e me dava carona todos os dias no seu fusca branco, pois meus pais trabalhavam em horários que não permitiam que me levassem à escola. As conversas do fusca, que tínhamos no trajeto de menos de dez minutos, são as que guardo no coração e que moldaram muito do meu agir como aluna e, mais tarde, como professora. No presente entendo a importância da proximidade que assumimos uma para com a outra na minha constituição enquanto pessoa, afinal, agindo de modo “não indiferente ao outro, às relações e ao cotidiano que vamos descobrindo (com o outro) nossas necessidades individuais e coletivas e construindo um caminho partilhado” (SIMAS, 2018, p.302).

Nesta seção, apresentei alguns fatos pessoais de minha história no intuito de mostrar um pouco das experiências que me atravessaram e produziram quem sou e como atuo no mundo atual. Na próxima seção, pretendo trazer à tona uma narrativa bastante pessoal e carregada de significados que não sei se serão completamente compreensíveis ao leitor. Lágrimas foram derramadas ao escrevê-la e novamente a cada releitura. Na revisão, pensei em retirar essa parte por me sentir desnudada e exposta pelo texto. Como Clarice antes de escrever a narrativa de Angela no livro “Sopro de vida” fui pega pelo mesmo sentimento de “medo de escrever” (LISPECTOR, 1978, p.7). Na verdade, acho que é mais um medo de ser lida, porque é ao ser lido que esse texto toma vida e se torna brutalmente real e parte de mim.

Entretanto, também é Clarice, mais à frente no mesmo texto, que me diz que “Escrever é pedra lançada no poço fundo”<sup>19</sup>. Primeiro encontramos o silêncio do nó na garganta, do choro, da emoção, das lágrimas caindo. Mas depois, surge o barulho e os ecos da pedra lançada ao encontrar o chão ou a água.

Não sei onde essas palavras irão parar, o fundo desse poço não é visível para mim, mas acho que os ecos que elas poderão suscitar valem o risco.

## 2.2 INICIANDO A VIDA NO APRENDER

Minha casa nunca foi uma casa de leitores ou pessoas estudiosas que buscavam o conhecimento no cotidiano. A vida acontecia de forma muito prática, tínhamos várias tarefas para cumprir, pois numa família de oito irmãos havia muito a se fazer para manter o mínimo de ordem. O silêncio era um artigo luxuoso, a solidão, muitas vezes, vista como um presente, em meio a tanta gente de idades diferentes em ambiente pequeno, cada um tentando resolver suas demandas sob o comando de minha mãe, sempre muito amável, mas também implacável na disciplina, quando necessária.

Eu sempre fui mais quieta e “pensativa”, como meus irmãos diziam. Brincava bastante, não se enganem, tive uma infância agraciada com muitos pés-de-goiaba-castelos, cabanas no ingazeiro e banhos de rio. Mas conforme eu crescia, ia cada vez mais encontrando meu lugar no mundo das ideias.

Quando comecei a frequentar a escola, me encantei com aquele lugar de estudos organizados e concentração. O cantinho da leitura era meu refúgio, antes mesmo de aprender a ler. Com aquelas almofadas coloridas no canto da sala, terminava logo minhas atividades para ir para lá e imergir no mundo das figuras coloridas que os livros apresentavam.

Como dividíamos a sala com outras turmas, acabávamos muitas vezes observando a professora explicar as atividades das turmas maiores e, apesar de nem sempre com êxito, gostava de me aventurar a respondê-las e mostrar para a professora, que muito orgulhosa me parabenizava por tentar buscar algo a mais.

---

<sup>19</sup> Ibid.

Lembro-me de uma vez em que a turma da segunda série, classe de alfabetização, praticava a leitura de um pequeno texto do livro didático, todos juntos, em uníssono, liam a história do primeiro dia de aula de Elisa. De tanto ouvi-los, acabei por decorar o texto, a professora ficou encantada com o feito e aos cinco anos, mesmo sem saber ler ainda, apresentei para toda a escola aquele texto. Era o começo de uma jornada de leituras e apresentações em público que durou até o fim do ensino fundamental.

Depois daquela apresentação, comecei a ganhar destaque na escola e me sair muito bem na leitura, produção de textos e apresentações orais. Estava sempre ajudando meus colegas, explicando o conteúdo e compartilhando minhas ideias. Nessa fase, meu sonho de ser professora começava a ascender, pois eu percebia que eu era motivo de orgulho para minha professora, minha família e meus amigos, tudo isso proporcionado pela vida na escola. É por isso que hoje sei que devo muito àquela escolinha isolada no interior da cidade onde eu vivia, foram as experiências vividas ali, naquela turma de cinco alunos, que me levaram a fazer escolhas importantes na vida adulta.

Nos dias atuais, olho para os meus alunos e vejo em muitos deles aquela menina muito simples, que se arrumava sozinha todos os dias para ir para a escola de carona com a tia professora. Nem sempre tão bem penteada ou com roupas tão limpinhas quanto os outros alunos. Nem sempre com todos os materiais necessários para as atividades, às vezes faltava um lápis, uma borracha ou o caderno acabava e não tínhamos como comprar outro. Mas as mulheres que foram minhas professoras enxergavam em mim além da aparência da pobreza, elas viam meus sonhos e cultivavam em mim uma esperança que permanece até os dias atuais, de que o conhecimento pode não somente mudar quem somos, mas o mundo a nossa volta.

### 2.3 EM MEIO AOS TEXTOS

Desde que apresentei aquele texto decorado aos cinco anos e recebi o carinho e a admiração das pessoas à minha volta pelo feito, nunca mais parei de me dedicar à leitura e à escrita. A sensação que vivi naquela apresentação ainda está

encravada nos meus ossos. Pude perceber que ser estudiosa e dedicada a buscar o conhecimento era algo satisfatório para mim e para os que estavam à minha volta.

Vygotsky (1994, p.75) diz que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)”. Partindo dessa ideia, fica evidenciado que as relações sociais, a resposta do outro ao meu ato assumem uma relevância ímpar no construto do ser, tendo impacto importante também na aprendizagem.

A partir disso, entendo que meu desejo por estudar, por ler, escrever e até a vontade de me tornar professora são respostas às reações que os outros me forneciam a partir da relação que tínhamos. Ou seja, conforme Bakhtin (2020), entendendo o mundo como um evento em que cada ser humano é insubstituível na responsabilidade sem álibi do seu existir, o meu agir se encontra baseado nas relações dialógicas que sustento do *eu-para-mim*, do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim*.

Minhas professoras me indicavam livros, histórias e poemas que eu carregava comigo como se fossem tesouros. Em datas comemorativas, em que a escola recebia público, lá estava eu com alguma apresentação. Fui narradora de Cachinhos Dourados, apresentei poemas declamados na escola e fora dela, os quais ainda guardo, com carinho, memorizados. Apresentei com alguns colegas um projeto sobre o uso de agrotóxico e a escola foi premiada, tudo isso me impulsionava cada vez mais para o mundo da escrita e da leitura. Sempre que havia a necessidade de alguém para apresentar algo ao público, eu era chamada.

Toda essa confiança que minhas professoras depositavam em mim, fazia com que eu agisse de modo responsivo ao incentivo delas, buscando sempre estudar e aprender mais. Sempre praticava a leitura em voz alta nas horas livres, caprichando na entonação, lia livros e mais livros e além de ficar “afiada” na leitura, encontrava nas histórias o refúgio necessário para a rotina caótica do meu lar.

Isso me faz pensar sobre como as ações dos nossos alunos são atos responsivos aos nossos atos para com eles. Simas percebe isso nas narrativas que produziu a respeito de vivências com seus alunos, ela afirma: “Os atos das crianças, responsivos a mim e aos outros, revelavam a mim unidades objetivas de um domínio da cultura: as crianças, em seus atos, revelam a professora que sou” (SIMAS, 2018,

p.302). Meus atos nessa fase de estudante revelam as professoras que tive, meu esforço e vontade de estudar era uma resposta ao incentivo e carinho que elas demonstraram por mim. Creio que seja por isso que a maior parte de minhas lembranças positivas em relação à escola e ao trabalho com textos estejam nessa fase de minha vida.

Até a segunda série do ensino fundamental, minha tia lecionava todas as disciplinas para minha classe e promovia várias situações de aprendizagem diferenciadas, que muito nos ajudava a descobrir esse novo mundo de palavras escritas.

Como éramos uma turma pequena e o lugar era bem interiorano com estradas de barro e pouco movimentadas, minha tia nos colocava em seu fusca branco e saíamos a desbravar a localidade. Lembro-me de uma vez que ela propôs a escrita de um texto sobre a história da comunidade onde vivíamos, mas antes de iniciar essa produção, nós criamos perguntas e saímos (de fusca) a entrevistar as pessoas idosas que viviam ali. Entrevistamos meus avós e os avós de outros alunos, que aceitaram nos receber, foi uma experiência memorável. Depois, carregados de informações daquelas pessoas que tinham muitas histórias para compartilhar, escrevemos nosso texto.

Essa é uma prática que eu trouxe para meu fazer docente e que é bastante utilizada nas aulas de língua portuguesa dos meus pares, inclusive na Olimpíada de Língua Portuguesa<sup>20</sup>, em um dos cadernos de orientação ao docente, há a sugestão de trabalharmos com a retextualização do gênero discursivo entrevista para o gênero Memórias literárias (CENPEC e ITAÚ SOCIAL, p.135). Uma pena não ser possível colocar nossas classes de alunos no carro e sair desbravando os arredores da escola, mesmo que fizéssemos isso não seria como foi minha memorável experiência devido ao caráter irrepetível do existir-evento (BAKHTIN, 2010). Contudo ainda há possibilidades de fazer essas entrevistas com pessoas reais, ouvir suas narrativas e compartilhá-las com os colegas. Isso é algo que quero continuar propondo em minhas aulas, ainda mais agora, reconhecendo a potência que a

---

<sup>20</sup> A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção textual de nível nacional, na qual participam alunos do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Acontece a cada dois anos e, em todas as escolas que trabalhei, a participação era incentivada com muita veemência. Mais informações sobre o concurso: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>.

narrativa e a vivência dos gêneros discursivos têm na vida das pessoas (SERODIO, 2014).

Acho incrível que essa prática, que é o nosso norte no trabalho com textos atualmente, já acontecia quando eu tinha apenas sete anos proposta pela minha professora de segunda série: antes de a história ir para o papel, sempre que possível, víamos na prática aquilo que seria o tema do texto, éramos envolvidos em uma situação de interação, para depois registrarmos nossas vivências através da escrita. Isso, com certeza, enriqueceu muito a nossa experiência no escrever e, para mim, evidencia como faz muito mais sentido para o aluno haver um contexto de produção: ter o que dizer e para quem dizer.

Ou seja, a proposta de trabalho com textos já era um trabalho contextualizado, ligado à nossa realidade, às nossas experiências e vivências. Nossas aulas eram acontecimentos, eventos inesquecíveis, e por isso, rememorados nesta narrativa. Faço minhas as palavras de Geraldini (2015, p.95) para definir o ensino na nossa turma de segunda série: “Ao contrário do lema ‘aprender para viver’”, nós seis, os cinco alunos da segunda série e a professora, “vivemos aprendendo”.

Apesar disso, nem tudo era perfeito, o processo de correção ainda seguia os moldes do ensino tradicional, com o destacamento de erros ortográficos (que me apavorava) e o valor da nota escrito grande em caneta vermelha no topo da página, sem a gente saber ao certo o porquê daquele número dado ao texto produzido. Se tirávamos nota menor que dez ficávamos nos perguntando por que motivo a professora não gostou tanto do nosso texto. Nossa preocupação não era muito sobre o texto em si, mas em agradar a professora, isso revela que a não indiferença que a professora investia nas relações professora-alunos, mesmo com uma visão um tanto equivocada no trabalho com a correção dos textos, ela ainda cumpria seu papel. Ou seja, mesmo sabendo que ela provavelmente seria a única leitora dos nossos textos, a relação estabelecida entre nós fazia com que a sua leitura importasse e muito, ela era uma leitora realmente interessada no que escrevíamos, por isso tínhamos a responsabilidade de escrever da melhor forma que conseguíssemos, assim, nossa escrita era sem alibi (PONZIO, 2020, p.22).

Algo interessante que me faz refletir é que apesar de naquela época<sup>21</sup> o Projeto do Wanderley<sup>22</sup> já ter sido lançado e bastante discutido na academia, a escola interiorana acabava ficando alheia a essa discussão e tudo continuava como antes, com base no ensino tradicional. Talvez porque a escola era no interior, ou porque ainda não tínhamos textos em tão fácil acesso como atualmente. Tenho certeza de que se tivessem acesso aos estudos e discussões, as professoras que tive na infância, tão dedicadas como eram, mudariam sua forma de trabalhar a produção textual buscando uma forma mais dialógica da escrita.

## 2.4 A DISCENTE E O DESEJO PELA DOCÊNCIA

Quando passei a frequentar o ensino fundamental dois, antigo ginásio, tive que passar a frequentar uma escola estadual um pouco mais longe de casa. Agora não ia mais com minha tia para a escola, ia de ônibus com as outras crianças, adolescentes e jovens que também moravam mais afastados da escola.

Essa escola era um pouco maior, com cerca de duzentos alunos no total, e minha turma de cinco alunos passou nesse momento a ter quarenta e um. Caso chegássemos a quarenta e dois a turma seria dividida em duas (regras do sistema), enquanto isso não acontecia, vivíamos um caos na sala da quinta série. Retomo aqui o já citado texto de Antunes que aborda essa questão da quantidade de alunos e a qualidade de ensino:

Ministrar aula expositiva amparadas na verbalização e no discurso exclusivista do mestre ou apresentarem-se projeções de telas supostamente informativas, são atividades para a qual se torna indiferente o número de alunos em sala. Assistir a um grande filme com dois ou três expectadores no cinema não o torna melhor que o assistir com a sala repleta e, portanto, é este outro argumento que se contrapõe a ideia de que a redução de alunos ajuda a aprendizagem. Mas... Existe hoje a unânime certeza de que uma boa aula nada tem de relação com um belo discurso e que, portanto, trabalhar competências e habilidades; desenvolver no aluno noção crítica da aprendizagem; ajudá-lo na transferência de conteúdos para a vivência no entorno e o convívio mundial; centralizar os objetivos da aula na compreensão de caminhos e estratégias para se resolver problemas reais, exige o fim de sua passividade de ouvinte e de

---

<sup>21</sup> Por volta dos anos 2000.

<sup>22</sup> Me refiro, conforme Giovani e Souza (2020), ao movimento iniciado por João Wanderley Geraldi na publicação de “O texto na sala de aula”.

espectador e sua transformação em real protagonista. Nesse aspecto, a quantidade de alunos por sala faz a diferença (ANTUNES, 2013, p.2).

Achei importante trazer essa fala do professor Celso Antunes antes de dar continuidade à narrativa das memórias que tenho do ensino fundamental nas séries finais. Os fatos que me marcaram dessa fase são bem menos positivos em relação ao trabalho com os textos e dinâmica escolar. Houve uma ruptura muito grande ao sairmos da escolinha isolada e frequentarmos a única escola estadual da região. A relação antes muito próxima com as professoras, agora já não existe mais. As aulas são mais técnicas. Os professores mais distantes. Mas como poderia ser diferente em uma sala com quarenta e um pré-adolescentes? A sala era apertada, o calor insuportável. Não havia livros para todos, acompanhávamos em duplas ou trios com um único livro. Não quero ser injusta com os profissionais, apenas refletir...será que seria possível construir uma relação próxima, responsável e responsiva, nesse ambiente, nos vinte e cinco minutos que restavam da aula após o professor conseguir organizar a todos com o material e a atenção necessárias para a aula? Não sei, talvez Antunes<sup>23</sup> nos traga alguma direção de resposta: “Pergunte ao técnico de futebol se treinar de vinte e dois a vinte e cinco jogadores produz efeito igual de ter, com igual tempo, que treinar um batalhão inteiro da Infantaria. Na sua resposta, a essência da questão é a importância dessa nova polêmica”.

Agora ao invés de uma única professora, tínhamos um para cada disciplina, que trocava a cada quarenta e oito minutos, informados por um sinal barulhento. Confesso que nessa fase, meu desejo por estudar foi diminuindo, sufocado pela desorganização do sistema escolar.

Cainelli (2011) realizou uma pesquisa com sete alunos em transição das séries iniciais para as séries finais, alunos que migraram do sistema público municipal para o sistema público estadual do Paraná. Na pesquisa, ela relata muitas das questões, as quais já citei anteriormente, que eu me lembro de ter enfrentado nessa fase de transição. Além da falta de articulação entre os níveis de ensino, a autora aborda outras evidências que também têm relevância nessa ruptura:

As contradições não se resumem à maturidade perdida e se estabelecem em vários parâmetros, desde os conteúdos não aprendidos, as disciplinas demarcadas por horários e professores diferentes até as relações com os professores, que deixam a afetividade daqueles que tudo sabem sobre seu aluno para o professor que muitas vezes não sabe seu nome. Este

---

<sup>23</sup> Ibid.

movimento realizado pelo aluno, ora em retorno ora em direção a algo desconhecido para ele, fez com que percebêssemos algumas mudanças em seu comportamento (CAINELLI, 2011, p.130).

Acredito que nossos alunos, atualmente, ainda enfrentam essas questões e que apesar de nós professores não conseguirmos mudar todo um sistema que historicamente vem procedendo dessa forma disruptiva, nós precisamos tomar consciência desse fato e mudar, senão todo um sistema, pelo menos a nossa própria realidade. Na minha sala de aula eu tenho a possibilidade de estabelecer relações dialógicas responsáveis e responsivas, de ouvir meus alunos em suas dificuldades, não só na disciplina, mas também nos desafios da vida, para assim nós podermos, junto com eles “vivermos aprendendo”<sup>24</sup>.

Na quinta série, o trabalho com o texto era diferente em cada disciplina. Tínhamos professores de todos os tipos: jovens, mais velhos, exigentes, desligados, com longa carreira docente, com formação em áreas diferentes da que lecionavam<sup>25</sup>... aos poucos fomos aprendendo a lidar com a forma de ensinar de cada um deles.

Havia professores que eram bastante exigentes e nos cobravam desde o alinhamento do texto até a correção ortográfica, por esses eu nutria uma profunda admiração e respeito. No presente, ao analisar como as aulas aconteciam reconheço que os textos eram avaliados como um lugar para se colocar em “prática um conjunto predeterminado de regras e [...] conhecimentos genéricos” (GERALDI, 2020, p.167).

Não quer dizer que eu não tenha aprendido muito com eles, as regras existem e é também uma das funções do professor as apresentar aos alunos, mas qual o momento e a maneira certa? É fato que, como alunos, precisamos aprender a “mobilizar recursos linguísticos para enfrentar um tema, selecionar um gênero discursivo e transacionar com o estilo próprio do gênero, o estilo próprio do autor e o estilo suposto adequado para os interlocutores”<sup>26</sup>. No entanto as regras não são um fim em si mesmas e, portanto, não deveriam ser aprendidas previamente para

---

<sup>24</sup> Geraldi (2015, p.95). Citei essa mesma afirmação de Geraldi ao relatar a forma como acontecia o trabalho com os textos eram na segunda série. Vide página 18.

<sup>25</sup> Por exemplo, tivemos uma professora de português formada em psicologia, um professor de inglês estudando pedagogia, um professor de arte sem nenhuma graduação, entre outros.

<sup>26</sup> Ibid.

depois serem colocadas em prática, afinal elas são mais bem aprendidas enquanto são colocadas em prática (GERALDI, 2020).

Havia outros casos mais extremos. Os professores que nitidamente nem liam nossos textos, simplesmente olhavam para a folha entregue e com base em critérios relativos à aparência do texto<sup>27</sup>, em poucos minutos, nos devolviam o texto com a nota. Acredito que eles não liam porque não acho possível estabelecer uma leitura avaliativa minimamente de qualidade de um texto com em média uma página em tão pouco tempo, além disso, fiz alguns testes que comprovaram a teoria, conforme descrevo a seguir.

Lembro-me de uma vez testar a teoria de que certo professor não lia nossos textos. Aventurei-me em escrever um texto perfeitamente alinhado e com a grafia impecável, no entanto cheio de pequenas brincadeiras com o conteúdo, como dizer que alguns personagens acabavam “morrendo de morte morrida ou de morte matada”, ou que escravos eram açoitados com “chicletes” ao invés de chicotes, para testar se o professor ia perceber. Momentos depois, a nota dez no topo da página atestava a verdade da teoria que lancei aos colegas, que, junto comigo passaram a sempre deixar alguma “brincadeirinha” com a linguagem no meio do texto.

No tempo presente, ao analisar essa atitude um pouco rebelde da adolescência, percebo que isso revela mais uma questão dos estudos no campo da linguagem no que diz respeito à produção de textos: ela não é uma prática exclusiva da disciplina língua portuguesa, a maior parte das disciplinas, arrisco dizer todas, em algum momento precisa usar desse recurso em seu processo de ensino e aprendizagem. O que me faz pensar, se nós, estudiosos da linguagem, encontramos impasses no processo de propor e avaliar textos, o que se dirá dos professores de outras áreas que precisam usar desse recurso.

Claro que há a possibilidade de o professor de outras áreas, desprendido da pressão de ser o “professor de português”, centrar-se mais no conteúdo que nas regras de formatação ou questões ortográficas e assim, teríamos um saldo positivo no fim das contas. Mas essa não foi minha experiência. Professores de disciplinas mais teóricas como história, ciências ou geografia pediam sempre os mesmos tipos de textos, sem muita orientação, pressupondo que nós saberíamos o que fazer, às

---

<sup>27</sup> Na minha opinião, pois nunca cheguei a questioná-los de fato sobre como avaliavam os trabalhos.

vezes, penso que nem eles sabiam o que queriam com aqueles trabalhos. Quando nos pediam resumos, por exemplo, sem ver muito o sentido daquilo, nós copiávamos trechos aqui e acolá do capítulo, fazíamos uma capa caprichada com canetas coloridas e *voilà*, tínhamos o trabalho perfeito. Isso revela, que nem sempre sabíamos exatamente o que o professor pretendia com esses textos, nem quais eram os objetivos, parecia mais que era só nos manter ocupados, principalmente nesses anos iniciais do ensino fundamental II.

Interessante pensar que o trabalho que eles nos propunham era também um trabalho de retextualização, assim como foi feito com as entrevistas pela minha professora de segunda série: transformávamos os textos do capítulo do livro em um resumo, um acróstico, palavras cruzadas. O problema não estava no formato do trabalho, mas sim na ausência de sentido que o trabalho assumia perante a turma, faltava diálogo, faltava orientação. Além disso, o uso exaustivo de uma mesma abordagem acabava por enfadar aqueles que eram o alvo da estratégia e a atividade que deveria ser dinâmica e desafiadora se tornava morosa e entediante.

Na sétima série, já não estávamos mais em 41 alunos, a turma se dividiu em duas e passamos a ter duas turmas menores, uma no período da manhã e outra à tarde. A turma da tarde, a qual eu frequentava, tinha em média vinte alunos, o que já deixou nossa turma bem menos agitada. Dessa fase, lembro que escola, a partir da iniciativa de uma das novas professoras viveu uma forte influência da pedagogia de projetos baseada na Escola da Ponte, de Portugal.

Foi a primeira vez que ouvi falar de Rubem Alves, a partir de uma professora nova que atuava no quinto ano e substituía outros professores quando estavam de licença. Em diferentes oportunidades ela deu aula de português, de inglês, história e arte para a minha turma e por ter iniciado os seus estudos em pedagogia, compartilhava conosco algumas de suas descobertas. No livro “A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, Rubem Alves compartilha sua visão sobre a proposta da Escola da Ponte:

A primeira grande surpresa que espera o visitante da Ponte é a aparente subversão de um conjunto de mecanismos e rituais que nós fomos habituando a associar à organização e ao funcionamento de uma escola. Na Ponte, tudo ou quase tudo parece obedecer a uma outra lógica. Não há aulas. Não há turmas. Não há fichas ou testes elaborados pelos professores para a avaliação dos alunos. Não há manuais escolares e, menos ainda, manuais únicos para todos os alunos. Não há toques de campanha ou de sineta. Em certos momentos, o observador mais distraído até poderá supor

que, naquela escola, não há professores, de tal modo eles se confundem com os alunos ou são (ou parecem ser) desnecessários (ALVES, 2004, p.15).

O primeiro grande projeto que envolveu todas as turmas de primeira a oitava série em todas as disciplinas foi um projeto no qual os alunos, sob orientação dos professores, pintavam nas salas conteúdos próprios das disciplinas. As turmas foram misturadas e divididas em grandes equipes, que se subdividiam em pequenos grupos de sete ou oito alunos, um de cada série (Ensino Fundamental de 8 anos). Lembro do pintar parte do Soneto da Fidelidade na parede da sala de português, partes do corpo em inglês e escrever um diário de bordo sobre as atividades que fizemos no dia.

Aprendi o alfabeto em libras e em grego que estavam pintados na parede, decorei o Soneto de Fidelidade<sup>28</sup>, li o Soneto de Camões<sup>29</sup> pela primeira vez e várias outras vezes depois. Sem dúvida, aquela era a minha sala favorita. As paredes expunham e exalavam conhecimento, literalmente. Já não precisávamos sofrer para decorar as fórmulas de matemática ou as partes da célula em ciências, pois estavam na parede e acabavam ficando em nossas memórias.

Uma das atividades que me marcaram muito foi a produção de um diálogo em inglês que tínhamos que apresentar para nossa turma, foi desafiador, mas muito empolgante falar um outro idioma na frente de todos. Foi uma experiência bastante positiva, nós tínhamos mais contato com os professores e alunos de outras turmas. Aprendíamos com os maiores, cuidávamos dos menores e circulávamos livremente pelos ambientes da escola, sempre acompanhados de um ou mais professores.

Hoje, consigo enxergar a proposta da escola e vejo que ela era muito promissora, mas na época, por saber de alguns casos de indisciplina escolar e falta de engajamento por parte de alguns alunos, professores e da própria comunidade escolar, acabei por ter uma visão bastante negativa dessa pedagogia de projetos interdisciplinares e, como consequência, na minha prática docente os evitava ao máximo.

No último ano do Ensino Fundamental, começamos a viver um drama que perdurou até o fim do Ensino Médio: a falta de professores. Até esse momento, tínhamos sempre os mesmos professores e nunca fomos afetados pelas greves ou

---

<sup>28</sup> Vinicius de Moraes.

<sup>29</sup> “Amor é fogo que arde sem se ver.”

paralisações, no máximo, quando um professor ficava afastado por doença, acabávamos tendo algum professor substituto e isso não era ruim para nós, pois geralmente era sinal de algo novo nas aulas.

Mas nessa fase, alguns professores migraram para o sistema municipal, outro assumiu a direção da escola, outro assumiu um cargo administrativo, enfim, acabamos por ficar um tempo sem professor de português, inglês, história, geografia e ciências. No Ensino Médio, todos os anos, no início do ano letivo ficávamos meses sem professor para três ou mais matérias. A administração da escola se desdobrava para encontrar alguém que aceitasse o desafio de lecionar em uma escola interiorana, de difícil acesso, com grande parte dos alunos sendo filhos de agricultores e corriqueiramente sofrendo com enchentes.

Se antes, tínhamos dificuldades com os conteúdos, a partir dali tudo só foi piorando. Conhecemos o problema da rotatividade de professores contratados, de outras áreas ou sem nenhuma habilitação. Muitos deles se esforçavam para fazer um bom trabalho e mantinham um bom relacionamento com os alunos, mas pecavam na abordagem de conteúdos, na didática e avaliações. Não os culpo, eles estavam fazendo o melhor que podiam com a bagagem que tinham. Foi a partir daí que comecei a pensar com mais seriedade sobre seguir carreira docente.

Como meus irmãos costumavam dizer, eu sempre fui uma pessoa bastante “pensativa”, agora entendo que esse pensar, na verdade, seria mais propriamente a ação de refletir. Tenho como prática diária questionar minhas ações como pessoa e sondar as intenções que tive ao pô-las em prática. Com minha vida profissional não seria diferente. Para escolher a profissão que queria seguir não poderia ser levada somente por aspectos emocionais das boas lembranças que tive na escolinha isolada, precisava encontrar sentido racional na formação que seguiria.

Sabia que queria ser professora, mas o que me intrigava era de que área? Trabalharia com crianças? Jovens? Adolescentes? Bebês? Depois de muito refletir e fazer listas de habilidades que eu julgava que tinha, percebi que me saía muito bem nas disciplinas de línguas, então escolhi língua portuguesa e queria trabalhar no ensino fundamental e médio, pois foram as fases em que eu me vi mais carente de bons professores. Queria fazer o meu melhor para mudar a educação e por mais que este seja um discurso já talvez desgastado, queria fazer a diferença na realidade onde vivia.

Iniciei a faculdade em janeiro de 2011, logo após acabar o Ensino Médio. Como morava no interior, tive que buscar uma faculdade que fosse próxima e que eu conseguisse conciliar com o trabalho de costureira que exercia na época. Além disso, não havia transporte público na localidade e eu, por ser menor de idade, ainda não tinha carteira de motorista, nem nenhum meio de locomoção<sup>30</sup>. Então, para alcançar meu objetivo de dar continuidade aos estudos e me tornar professora, optei pelo curso de Letras oferecido na Faculdade Metropolitana de Guaramirim (FAMEG)<sup>31</sup>, pois o curso tinha um valor acessível e acontecia no formato semipresencial, com aulas presenciais somente nas noites de quarta-feira durante três anos.

O trabalho com a produção de textos na faculdade acontecia em dois momentos. O primeiro tinha como base redações dissertativas individuais, que aconteciam no estilo “prova tradicional”. Só ficávamos sabendo qual seria o tema no momento em que recebíamos a folha para escrever o texto. A redação era manuscrita e tinha critérios de correção que iam desde a linguagem impessoal até o tamanho dos parágrafos que não podiam exceder um centímetro. Eu gostava da rigidez das correções, dava a impressão de ser um bom curso por exigir tantos detalhes nos trabalhos propostos.

O segundo momento de trabalho com as produções textuais era no formato de artigo acadêmico, nestes podíamos consultar materiais diversos e escolher o tema, mas precisava estar dentro do contexto das disciplinas do semestre ou do nosso tema de estágio, no caso dos anos finais da graduação. A linguagem deveria ser impessoal e objetiva, de acordo com a que encontramos comumente em textos científicos das disciplinas de Metodologia do Trabalho Acadêmico do ensino superior em geral. As correções que recebíamos, geralmente, giravam em torno da estrutura do texto, erros de digitação ou falta de objetividade. Penso que talvez poderíamos ter compreendido alguns temas com mais profundidade, se os professores nos “provocassem” ao dialogar com o texto que escrevíamos. Vou desenvolver mais essas ideias que surgem ao rememorar o meu passado com os textos no capítulo três.

---

<sup>30</sup> Minha família ainda passava por dificuldades financeiras nessa época, meus pais nunca chegaram, até os dias atuais, a ter um carro.

<sup>31</sup> Hoje a instituição se chama “Centro Universitário Leonardo da Vinci”.

Além disso, estudamos de forma mais específica o trabalho com a produção de textos em duas disciplinas: “Expressão Escrita e Compreensão de Texto” e “Laboratório de Texto.” Abaixo compartilho a sequência de disciplinas do meu histórico de graduação:

M	SEMESTRE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	FREQÜÊNCIA
1	2011/1	Metodologia do Trabalho Acadêmico	80	F/S
	2011/1	História da Educação	80	F/S
	2011/1	Informática Básica e Tecnologias na Educação	80	F/S
	2011/1	Psicologia Geral e do Desenvolvimento	80	F/S
	2011/1	Língua Brasileira de Sinais - Libras	80	F/S
			<b>Prática</b>	80
2	2011/2	Estrutura e Funcionamento do Ensino	80	F/S
	2011/2	Psicologia da Educação e Aprendizagem	80	F/S
	2011/2	Sociologia Geral e da Educação	80	F/S
	2011/2	Educação Inclusiva	80	F/S
	2011/2	Filosofia Geral e da Educação	80	F/S
			<b>Prática</b>	80
3	2012/1	Didática e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	80	F/S
	2012/1	Teoria da Literatura	80	F/S
	2012/1	Linguística Aplicada à Língua Portuguesa	80	F/S
	2012/1	Morfologia da Língua Portuguesa	80	F/S
	2012/1	Sociolinguística	80	F/S
			<b>Prática</b>	80

Figura 1: Histórico da graduação parte 1

M	SEMESTRE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	FREQÜÊNCIA
4	2012/2	Estágio I	240	F/S
	2012/2	Literatura Infantojuvenil	80	F/S
	2012/2	Filologia Portuguesa	80	F/S
	2012/2	Língua Portuguesa - Expressão Escrita e Compreensão de Texto	80	F/S
	2012/2	Estágio II	80	F/S
			<b>Prática</b>	80
5	2013/1	Literatura Portuguesa	80	F/S
	2013/1	Língua Portuguesa: Sintaxe - da Frase ao Texto	80	F/S
	2013/1	Literatura Brasileira: do Período Colonial ao Romantismo	80	F/S
	2013/1	Língua Portuguesa: Laboratório de Texto	80	F/S
	2013/1	Literatura Brasileira: do Período Realista à Literatura Contemporânea	80	F/S
			<b>Prática</b>	80
6	2013/2	Estágio III	80	F/S
	2013/2	Língua Portuguesa: Estratégias de Leitura	80	F/S
	2013/2	Língua Portuguesa: Práticas de Linguagem	80	F/S
	2013/2	Literatura e História	80	F/S
	2013/2	Trabalho de Graduação	80	F/S
<b>SUBTOTAL</b>			<b>2.960</b>	
<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>			<b>200</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>			<b>3 160</b>	

Figura 2: Histórico da graduação parte 2

Olhando para meu histórico não consigo encontrar a falha ou o problema que julgo ter vivido em minha formação inicial. Arrependo-me de não ter mais os itens guardados dessa fase, não costumo acumular materiais, visto que atualmente conseguimos acessar tudo com muita facilidade digitalizado ou online. Gostaria de poder voltar nos cadernos e apostilas e reler tudo o que estudamos e entender por que saí da graduação sem sentir que tinha recursos o suficiente para lidar com os problemas do trabalho com a produção textual em uma sala de aula.

No segundo ano da graduação me senti muito satisfeita ao iniciar os estudos específicos da língua portuguesa e começar oficialmente a atuar em sala de aula. Sem experiência e com a formação ainda em andamento, iniciei minha carreira com três turmas de Ensino Médio e quatro do Fundamental da minha antiga escola. Os alunos já me conheciam, afinal, fazia só um ano que havia me formado naquele mesmo lugar, onde agora, eu com dezoito anos, lecionava português e literatura para alunos de dezessete.

Foi extremamente desafiador, assim como deve ser os primeiros anos de qualquer carreira profissional. Cometi muitos erros até encontrar meu jeito de lecionar. Muitas lágrimas de frustração foram derramadas quando a proposta não alcançava os objetivos, ou quando não conseguia cativar os alunos a lerem os clássicos ou qualquer outro livro da biblioteca. Assim como Anjos (2006, p. 5), também vivi situações em que me “sentia completamente incompetente, achando que não deveria ter escolhido esta profissão. Não sabia como ensinar os alunos e lidar com a multiplicidade de demandas que se colocavam”. Mas creio que as dificuldades me impulsionaram a sempre refletir sobre minha atuação e encontrar maneiras de superar as barreiras que se levantavam, trarei mais detalhes sobre minha prática como professora na próxima seção.

Atualmente, penso que a faculdade poderia ter me ajudado a encontrar os caminhos para resolver esses impasses da prática da docência. No entanto, eu pouco (ou nada) conseguia relacionar os conteúdos estudados com a realidade da escola, era como se fossem dois mundos separados<sup>32</sup>. Estudamos as biografias de

---

<sup>32</sup> No início da pesquisa, achava que isso acontecia porque eu era ainda muito jovem para compreender a transposição didática. Saber relacionar a teoria à prática é difícil e exige a formação contínua do professor, principalmente assumindo o lugar de pesquisador da própria prática.

teóricos e suas teorias, mas em nenhum<sup>33</sup> momento havia o direcionamento de ligar esses aspectos teóricos ao trabalho prático da sala de aula. Ao lembrar esses fatos, noto que o mais interessante era que isso não me incomodava, nem aos meus colegas que já atuavam na profissão, parecia que esse era o normal e esperado: “a faculdade não te prepara para o que vais enfrentar na sala de aula”<sup>34</sup>, dizíamos. Então minha atuação na sala de aula se baseava nas experiências que tive com os bons professores que atravessaram minha história, pois queria eu também, ser uma boa professora para os meus alunos.

## 2.5 A DOCENTE DE ANTES

Depois de me formar em 2014, prestei concurso para trabalhar na educação no município de Joinville, cidade onde eu moraria depois de me casar naquele mesmo ano. Apesar de ter sido classificada para a etapa seguinte, demorou dois anos para a convocação finalmente chegar e eu assumir a vaga em que me encontro atualmente.

Nesse meio tempo<sup>35</sup>, trabalhei na secretaria de uma escola particular, essa experiência me deu a oportunidade de ter uma outra visão das demais profissões, principalmente do ramo administrativo, o que fez com que eu valorizasse ainda mais meu trabalho como professora. Todos os dias sentia saudades de estar na sala de aula, de estar com os alunos, de criar projetos e planos diferentes, o trabalho administrativo para mim era maçante e repetitivo e sempre que tinha oportunidade de estar com alguma turma, quando um professor precisava sair mais cedo ou resolver algo, eu me candidatava prontamente para substituí-lo e sanar minha pulsante vontade de lecionar.

---

<sup>33</sup>É possível que minha memória seja falha e que tenha havido algum momento, mas provavelmente, se aconteceu, ele não fez grande diferença ou impacto na forma como eu via a educação e o ensino da língua portuguesa.

<sup>34</sup> Para reforçar como essa é uma fala tão aceita e comum entre os professores, Anjos (2006) traz, ainda nas páginas iniciais de sua dissertação de mestrado, a fala de um diretor com a qual teve contato no mesmo ano: “Eu também fiz Unicamp, e depois de encarar a sala de aula, tive de rasgar a teoria e aí sim consegui ver como é que se fazia.”

<sup>35</sup> Em meados de 2014 lecionei português para adultos em um curso livre de Teologia. Depois substituí uma professora em sua licença gestação, em 2015 que comecei a trabalhar como secretária escolar.

Quando recebi a convocação para assumir o concurso em 2017 fiquei exultante, apesar de ter criado vínculos emocionais muito fortes com as pessoas da escola particular, não podia perder a oportunidade de estar em sala novamente, então depois de dois anos fora do ambiente de sala de aula, me vi novamente em uma sala caótica (e feliz) de sexto ano.

Iniciei minha carreira em Joinville dando aula em quatro escolas, duas no período da manhã e duas no período da tarde. Usava o tempo do recreio para me locomover de uma escola a outra. Com uma mochila pesada e atochada de materiais eu ia de motocicleta, me sentindo como minha tia professora nos anos em que fazia sua graduação e lecionava na escolinha isolada. Foi um período de muita correria, mas a recordação faz surgir um sorriso de felicidade em meu rosto pela satisfação que eu sentia por estar novamente atuando como professora.

O município tinha um documento regulador dos conteúdos, a matriz, como chamávamos. Lá encontrávamos a lista de gêneros discursivos e os conteúdos de gramática a serem trabalhados em cada trimestre, era esse o documento que eu consultava para criar meu planejamento. Desde que saí da faculdade nunca precisei consultar outro documento que não a matriz curricular do município ou da escola onde eu trabalhava.

O meu planejar consistia em verificar qual o gênero (discursivo) do mês e procurar para ver se ele era abordado em algum livro didático que tivesse quantidade suficiente para os alunos, já que para imprimir eu precisaria pagar uma taxa mensal em uma (ou mais) das quatro escolas e encontrar tempo para organizar essas impressões nas seis aulas-atividade<sup>36</sup> que eram disponibilizadas. Eu não criava meus planos, eu os adaptava de outros materiais, jamais haveria tempo hábil para criar tudo do zero no tempo que eu tinha na escola ou até mesmo no tempo em casa.

Para administrar tudo com a organização necessária, eu evitava as atividades diferenciadas, fora do padrão das carteiras enfileiradas em sala. Gostava de utilizar a lousa digital para projetar vídeos explicativos ou o conteúdo da aula, assim evitava de virar de costas para a turma ao escrever no quadro. Parece uma postura bastante extrema para uma professora iniciante, mas passei a agir assim depois de

---

<sup>36</sup> De 48 minutos cada.

um problema que tive com uma reclamação de um pai de um aluno de uma das escolas. Talvez, para você que me lê, a narrativa que vou contar possa parecer pouco verossímil, ou não, tudo depende da realidade a qual você está acostumado. Esta era a minha:

*la passeando por entre as carteiras enfileiradas, olhando bem nos olhos dos meus alunos, para ver se eles estavam conseguindo fazer as atividades, se haviam entendido o conteúdo e, principalmente, se estavam bem. Eram alunos carentes de alimento, de dinheiro, de atenção e de afeto. Já havia acontecido duas ocasiões em que algum aluno da turma passava mal por não ter comido nada antes de sair de casa, então eu ficava de olho nas feições que eles apresentavam. Foi aí que a secretária apareceu na minha porta e disse que a diretora precisava falar comigo, logo em seguida, ela desviou o olhar para um aluno da primeira carteira da fila: “você também, seu pai está aqui”.*

*Todos se surpreenderam com a chamada daquele aluno. Ele era um dos mais dedicados e quietinhos, não costumava interagir muito com os colegas. Em meio à algazarra da turma, que caçoava do colega que havia sido chamado na direção, nos dirigimos à administração da escola. Lembro como parecia longe, sair da última sala do corredor para ir até a sala da direção.*

*Chegando na sala, encontro a diretora, a supervisora das séries finais, as duas orientadoras da escola, um senhor que eu ainda não conhecia e duas cadeiras vazias. Uma para o aluno e outra para mim. O senhor que eu não conhecia, era o pai do aluno e pelo tom do início da conversa, entendi que ele estava ali para se queixar de mim. Entrei em pânico, na minha mente fiquei caçando nas memórias se tinha vivido alguma situação diferente com o aluno, não encontrei nada. Esperei para ouvir o que ele tinha a dizer.*

*“Aconteceu na semana passada a gota d’água, comprei uma caneta azul nova para ele e a caneta não voltou para casa. Ele já perdeu várias canetas nessa sala e a professora não fez nada”.*

*Senti meu rosto queimar, devo ter ficado vermelha...as lágrimas ameaçavam aparecer, mas segurei. Me senti ofendida, me senti desvalorizada, ridicularizada, reduzida à cuidadora de canetas dos meus alunos. Fui tirada da sala para isso? Os outros 35 alunos foram privados do direito de ter minha presença na aula de*

*português por esse motivo? A administração da escola parou todo o seu trabalho para se reunir por causa de canetas perdidas?*

*Respirei fundo. Continuei ouvindo. Agora o aluno contava como o colega que se senta atrás dele sempre pega suas canetas, para atormentá-lo, porque sabe que seu pai briga com ele quando perde material. Quando ele termina seu relato, a diretora pergunta: “E a professora, fulano, o que ela fez?”*

*“Nada.” Ele responde.*

*Respirei fundo de novo. Não ia chorar. Essa situação era um insulto. Respirei de novo, não queria que a ira transparecesse na minha voz. Tentei ser o mais amável possível. Me dirigi ao aluno.*

*“Fulano, você sabe que tem liberdade para contar para a professora quando está acontecendo algum problema, certo? Ele concordou com a cabeça. “Em algum momento você relatou esse problema a mim?”*

*“Não.” Ele responde.*

*“Alguma vez eu vi o colega pegando sua caneta?”*

*“Não, ele sempre faz quando a professora está de costas, escrevendo a tarefa no quadro”.*

*“Entendi”. Olhei para o pai, com firmeza disse: “Peço desculpas pelo inconveniente, mas não acho possível monitorar o material escolar dos trinta e seis e dar aula de português. Olhei novamente para o aluno: “Prometo que daqui para a frente vou ter mais atenção com o aluno que pega o seu material e vou trocá-lo de lugar. Acho que seria bom a orientação conversar com ele também.”*

*O pai, já livre do furor que apresentava antes, mostrou-se mais compreensivo. Disse que entendia, que não é fácil ser professor no mundo de hoje, que as crianças são desafiadoras. Eu disse que se tivesse visto o acontecido, com certeza teria tomado uma atitude, mas como não vi, não pude fazer nada. Agora que estou ciente, as coisas serão diferentes.*

*Já aliviada por ter resolvido o caso, eu estava me levantando da cadeira para voltar à sala de aula, mas percebo que a diretora tem algo a dizer. Sento-me novamente. Ela se dirige diretamente a mim. Com tom suave na voz, ela diz “Realmente, não é fácil, mas o real problema é que você tem que ter mais domínio de sala, como acontece algo assim e a professora não vê? Professor tem que ter olhos nas costas!”*

*O pai, novamente com o tom enraivecido, concorda com a diretora e volta a reclamar do sumiço das canetas. Eu só queria que aquilo acabasse. Eu não tinha mais nada a dizer. Ouvi em silêncio até o fim dos discursos. Acalmados os ânimos, voltei à sala, só deu tempo de passar a tarefa e o sinal já tocou. Antes de sair, uma aluna perguntou se eu estava bem. Sorri e disse que sim. No trajeto para a terceira escola do dia, deixei cair as lágrimas de raiva que escondi na reunião.*

*Em outro dia, conversando baixinho com colegas dessa mesma escola, descobri que o pai era um membro muito atuante politicamente na comunidade do entorno da escola e que ninguém queria encrenca com ele (DIÁRIO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO).*

Eu sempre lecionei em escolas periféricas, onde muitos dos alunos apresentam problemas sociais graves<sup>37</sup>, como o envolvimento com o crime organizado, tráfico e uso de drogas, além de famílias disfuncionais e pobreza extrema. Foram inúmeras as vezes em que o corpo docente se juntou para montar cestas de alimentos, agasalhos e cobertores para ajudar as famílias dos alunos que passavam necessidades.

Nesse contexto, era difícil conseguir a atenção dos alunos, era quase impossível despertar o interesse deles na disciplina. Eu seguia fazendo meu trabalho da forma como eu achava que era o certo, com rigidez e muito conteúdo. Tentava ao máximo manter a turma ocupada, assim não haveria tempo para conversas paralelas ou outro tipo de interação que não fosse a planejada. Mesmo assim, os resultados não me satisfaziam. Os bons alunos, aqueles com apoio familiar e com bom rendimento, continuavam bons, conseguiam boas notas e bons resultados. Os alunos difíceis, geralmente aqueles que viviam alguma situação social de vulnerabilidade, seguiam com resultados insatisfatórios durante todo ano letivo, o que no conselho de classe rendia longas discussões entre orientação escolar e corpo docente sobre a aprovação ou retenção desses alunos.

Eu me via como uma boa professora, mas não alcançar aqueles alunos que mais precisavam do conhecimento era algo que me incomodava. Eu me deparava com alunos no sétimo, oitavo e até nono ano que sequer decodificavam a escrita. Eu

---

<sup>37</sup> Não que alunos de escolas particulares ou mais centrais não possam sofrer desses problemas sociais, ou ainda de outros.

me sentia sem recursos para ajudá-los, estava quase me entregando ao conformismo, quando uma amiga falou da oportunidade de cursar o Mestrado Profissional do PROFLETRAS.

Tínhamos combinado de fazermos a prova juntas, mas ela acabou desistindo. Sem expectativa de conseguir entrar no curso, pela quantidade limitadíssima de vagas disponibilizadas e com medo de conseguir passar e não poder frequentar, por questões de locomoção, estadia e recursos financeiros, me empenhei nos estudos para o seletivo, na esperança de, quem sabe, em meus estudos preparatórios, encontrar algum direcionamento para as dificuldades em que encontrava em meu fazer docente.

Qual foi minha surpresa ao ver meu nome dentro da lista de aprovados, um misto de alegria e pânico tomou conta de mim. Era algo novo, às vezes o novo pode trazer coisas boas. Mal sabia eu tudo o que estava por vir.

## 2.6 VOZES OUTRAS, EXCEDENTE DE VISÃO

Ao reler minhas narrativas no constante processo de revisão que consiste em escrever essa pesquisa fui levada a pensar que seria interessante acrescentarmos outras vozes à essa história. CASTRO (2020) faz esse exercício de olhar para sua prática através dos olhos daquele que seria o público-alvo de nosso empenho como professor, um aluno; ou no caso dela, uma ex-aluna. Nesse exercício a autora diz que a partir das memórias que a ex-aluna lhe forneceu pôde ampliar a consciência sobre sua constituição como professora, inclusive percebendo suas “incoerências e dificuldades daquela época” (CASTRO, 2020, p.52).

Atualmente, mantenho contato com muitos que foram meus alunos através das redes sociais, alguns deles ainda fazem parte da minha rotina em outros contextos da vida, então sabia que não seria difícil conseguir algumas narrativas. Meu receio era que, como fui eu que solicitei que eles escrevessem uma narrativa daquilo que eles lembrassem, as histórias fossem demasiadamente carregadas de elogios, às vezes não tão sinceros, ou falso saudosismo, assumindo um tom confessional (BAKHTIN, 2003).

Penso isso porque, nós, seres empáticos que somos, muitas vezes, escrevemos aquilo que achamos que o outro gostaria de ler e não o que realmente está em nossas mentes ou o que gostaríamos de dizer. Conforme Bakhtin aborda no texto “O autor e a personagem” (2003, p.13), nós nos autoavaliamos através do olhar dos outros, a partir do outro procuramos “compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência”. Assim tomamos como relevante “o valor da nossa imagem externa”, as impressões que essa imagem ou ação pode deixar no outro.

Não era isso que eu precisava, o propósito das narrativas não era afagar o ego de uma professora em constituição, então, pedi que eles dessem uma atenção especial aos fatos rememorados, sem envolver muito emocionalismo e relatassem também coisas negativas daquela época, com o máximo de detalhes que conseguissem. Creio que assim seria possível encontrar um excedente de visão mais confiável de como os alunos viam minha prática enquanto professora deles e desse modo, poderia ampliar minha consciência para além dos fatos que eu me lembrava.

Excedente de visão é um conceito amplamente abordado pelos escritos bakhtinianos. No livro *Estética da Criação Verbal*, no capítulo II (2003, p.21), há um aprofundamento sobre esse tema - ocasião em que o autor explicita que nossa posição em relação ao outro nos fornece um ponto de vista privilegiado em relação a ele - e o mesmo acontece com o outro em relação a nós.

Nas minhas palavras, entendo que é como se o excedente de visão fosse o ponto de vista onde um espectador de uma história de terror observa a personagem indo para uma situação de claro perigo. O espectador sabe do perigo e anseia avisar a personagem, pois tem um excedente de visão privilegiado em relação a ela. Outra situação que me faz pensar no excedente de visão é quando aquele amigo conta um problema pelo qual está passando e não consegue encontrar um caminho para a solução e, nós, a partir do nosso olhar “de fora” conseguimos ajudá-lo a resolver a questão. Abordarei mais esse conceito de excedente de visão no capítulo de diálogo com as narrativas das professoras que participaram da pesquisa.

Fiquei exultante quando as primeiras duas alunas responderam ao meu chamado, produzindo suas narrativas<sup>38</sup>. Essas narrativas são especiais<sup>39</sup> porque fazem menção ao meu primeiro ano como docente, quando ainda não estava nem formada na graduação. Foi uma época difícil, tenho recordação das dificuldades que enfrentava em cada turma que lecionava, parecia que por mais que fizesse planejamentos, colocando em prática as estratégias que eu conhecia, não conseguia vislumbrar os resultados, vou detalhar melhor esses fatos mais adiante.

A escola onde trabalhei<sup>40</sup> era bem antiga, com muitos problemas estruturais, elétricos, coisas que uma simples manutenção não resolveria. Nós professores, alimentávamos a nossa esperança de que logo seria construído o novo prédio, mais longe do rio que passava bem ao lado e inundava a escola com frequência desde meus tempos de estudante. No entanto, até os dias atuais o prédio da escola continua o mesmo, ao lado do rio e as enchentes ainda prejudicam o calendário escolar.

As dificuldades não estavam só na estrutura da escola. Estavam, principalmente no abandono: dos alunos, dos pais, da comunidade...o poder público não enxergava nossa escola no interior de uma comunidade rural, não havia investimento ou incentivo em projetos sociais que chamassem os alunos para a escola, o conselho tutelar era moroso em encontrar alunos que abandonavam ou tinham muitas faltas, era um contexto muito desafiador para uma professora iniciante.

Os alunos eram bem desmotivados para os estudos. Viviam em um contexto rural, sendo principalmente filhos de agricultores. A maior parte deles não tinha problemas financeiros, eram abastados até. Alguns alunos, do ensino médio, vinham com seus próprios (não dos pais, deles mesmo) carros ou motos para a escola, no auge dos seus quinze ou dezesseis anos<sup>41</sup>. Lembro de um episódio em que eu comentava a importância de estudar para a turma, quando um aluno fez o seguinte comentário, se dirigindo a mim: “Por que estudar? O que você conseguiu com isso? Meu pai fez até a quarta série e conquistou muito mais”.

---

<sup>38</sup> Fiz o pedido à cinco ex-alunos e recebi três retornos com as narrativas, os quais trago expostos neste capítulo.

<sup>39</sup> Todas são especiais, mas essas rememoram um tempo muito marcante de minha formação.

<sup>40</sup> Era a mesma escola que eu havia estudado da 5ª série (Ensino Fundamental de 8 anos) até o fim do Ensino Médio.

<sup>41</sup> Por ser um ambiente bem interiorano não havia muita fiscalização policial nas proximidades.

Realmente, no sentido de posses, eles tinham muito mais. Eles me conheciam, conheciam minha família, sabiam das condições que tínhamos. Não consegui ter uma resposta para esse aluno, me calei. Me arrependo. Devia ter dito a ele o quanto estudar poderia levá-lo a fazer voos mais altos do que seu pai havia feito só com os estudos da quarta série. Poderia ajudá-lo a compreender seu lugar no mundo e, talvez, dar-lhe um propósito, além de fazer dele uma pessoa melhor, mais responsável em seus dizeres.

Mas o problema não estava somente nos meus outros, eu também tinha dificuldades. Não conseguia dialogar com a realidade daquele aluno que passava o dia todo no sol escaldante dos bananais e arrozeiras da comunidade, enfrentando pragas que ameaçavam seu sustento, a fúria da natureza que poderia fazê-los perder tudo, além dos animais peçonhentos que ameaçavam sua própria vida. Eles agiam como se fossem adultos, por que trabalhavam como adultos. A maturidade lhes chegava cedo. Já cuidavam dos negócios da família. Viam a escola como mera formalidade em suas carreiras. A maior parte deles sequer cogitava o curso superior, principalmente os garotos.

As meninas já apresentavam uma atitude diferente, suas famílias as incentivavam a buscar o curso superior. Elas tinham mais interesse nas aulas, eram leitoras vorazes. Com elas, encontrei possibilidade de diálogo através da literatura, que era o foco principal das aulas de português do ensino médio. Abaixo segue o relato de uma aluna do ensino médio, para a qual lecionei por dois anos (2012/2013), vejamos:

*Fui convidada pela Débora a fazer um relato sobre suas aulas a partir de minha visão de aluna, e cá estou em uma viagem aos anos 2012/2013, se não me falha a memória. Bem, me recordo de uma jovem professora, ainda em formação, talvez inicialmente julgada por alguns alunos pela sua ainda recente experiência profissional, diante da minha classe no Ensino Médio. A mesma classe, que talvez carregava consigo algumas inseguranças no que se refere aos últimos anos da escola e a transição para as escolhas que nos esperam depois dela. No entanto, rapidamente me recordo que os julgamentos se dissiparam e foram substituídos por admiração da minha parte. Pois eu era uma das alunas inseguras em relação ao futuro, e, automaticamente, ao me lembrar das aulas da Débora, lembrei também de*

*uma professora que compartilhou da sua experiência em relação ao Enem, vestibular, faculdade e, portanto, propôs atividades que foram essenciais para nos preparar para essa etapa.*

*Seria um exercício difícil retornar no tempo e buscar avaliar a didática e desempenho da Débora em sala de aula baseado nas memórias de hoje, então achei mais justo partir pelo caminho de recordar conteúdos que posso ter aprendido nessas aulas, usando a lógica de que, se me recordo, é porque houve ali ferramentas para me aprofundar neles de fato. Me recordo, entre eles, de ter revisto e aprendido mais sobre as classes gramaticais, sobre os diferentes tipos de redação, de ter contato com a literatura nacional e as principais obras brasileiras, inclusive foi nessas aulas que ouvi pela primeira vez o nome de alguns autores importantes de nosso cenário. Segundo minha memória, os conteúdos eram expostos através de explicação oral da professora e resumos copiados no caderno ou entregues em cópias, lembro ainda de usar o livro didático da disciplina e fazer exercícios de fixação no caderno, quando em algumas oportunidades recebia um visto da professora no mesmo, e de ter momentos de trabalho e discussões em grupo, provas, entre outros. Além do conteúdo programado da disciplina, havia ainda um espaço para trocar indicações literárias com a Débora em momentos extraclasse.*

*Muito tempo se passou desde o Ensino Médio, e muitos detalhes sobre o período dessas aulas já se perderam em minha memória, mas por ter me recordado dessas atividades em específico, acredito que as suas aulas contribuíram de modo positivo para minha formação. Sem bajulação, digo que na minha experiência particular essas aulas e o contato com a Débora tiveram um papel bem importante, pois ali era possível também trocar ideias sobre o futuro acadêmico e profissional, e ela foi uma das pessoas com quem conversei sobre uma área em específico, a qual me despertou maior interesse, e hoje é a área em que fiz minha formação e atuo profissionalmente<sup>42</sup> (DIÁRIO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO).*

Para mim não foi fácil lembrar esse período, eu me sentia tão despreparada, tão insegura em lecionar para o ensino médio. Me sentia pequena perto deles. O cômico era que muitos deles eram realmente bem mais altos do que

---

<sup>42</sup> A área mencionada trata-se da psicologia.

eu. Talvez meu sentimento de pequenez tivesse a ver não tanto com a altura deles, mas em não ter muita certeza do que estava fazendo. Eu nem tinha passado pelos estágios e já estava conduzindo turma de segundo e terceiro ano do ensino médio. Os sentimentos negativos insistem em bloquear minha reflexão, é difícil lembrar esse período.

Meu ensino era pautado no ensino tradicional, o mesmo que recebi. Durante a aula, eu me detinha em passar para os alunos o que estava no plano de curso que recebi da escola, a partir de listas de exercícios e explicações orais. Me ancorava no livro didático e buscava dicas com os outros professores para aprender a lidar com a indisciplina. Essas dicas giravam em torno de “não mostre os dentes”, que era para não sorrir, “não seja boazinha”, “não dê moleza”, “mantenha-os sempre ocupados”. Eles eram mais experientes, então eu os seguia. Ou tentava seguir. Era difícil fingir ser essa pessoa exigente que sabia tudo, quando eu não sabia tudo, quando, na verdade eu estava ali aprendendo com eles a ser professora.

Assim, eu impunha a mim mesma o peso da obrigação de agir como quem controlava tudo na sala de aula, algo que Geraldi (2015) define como uma relação de capatazia<sup>43</sup> entre o professor e o aluno, apesar de ser uma imagem extremamente forte do professor, é uma metáfora que se encaixa muito bem na função de quem se preocupa tanto com “o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento”<sup>44</sup>. Só que a tentativa de adotar essa postura se tornou algo traumático para uma professora que tinha saído do ensino médio há apenas um ano e agora lecionava para seus antigos colegas de escola. Não havia sinal de chefia ou superioridade nenhuma em mim, nem de idade tampouco de conhecimento, como agir com capatazia para com meus iguais?

Josso (2010, p.64) ensina que “cada etapa do processo faz parte da biografia educativa e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra”. Pensando nisso, entendo que essa etapa foi o início de tudo, foram essas experiências iniciais que me conduziram a continuar buscando sempre aprender. Mesmo ainda sem saber qual o caminho a seguir, procurava com outros

---

<sup>43</sup> Capatazia se refere à função de capataz, que tem por significado o tipo de atribuição dado a um indivíduo como líder de um grupo de trabalhadores braçais.

<sup>44</sup> Ibid., p.87.

professores mais experientes, os quais eu julgava serem bons professores, os caminhos que eles seguiram. Como criança que procura a pegada dos pais e tenta encaixar seu pé no mesmo lugar, eu tentava trilhar os mesmos passos para ver que resultados teria. O que eu fingia não notar, ou não queria deixar que outros notassem, é que meu pé não cabia nessas pegadas. Essa insistência tola me fez perder muitas oportunidades de estabelecer uma relação mais próxima dos meus alunos, mas a sua ineficácia também me fez continuar perguntando, até chegar nesta pesquisa, que não me trouxe fórmulas prontas, mas me faz enxergar com mais leveza o “não saber tudo” e me possibilita compreender o valor de continuar questionando.

Contudo, apesar de ser o que mais me marcou daquela época, nem tudo eram só momentos ruins. Havia também momentos muito bons, por exemplo, quando sobrava um tempinho da aula e as meninas me procuravam para ver que livro eu estava lendo (eu sempre levava um comigo) e perguntavam sobre a experiência do vestibular, do ENEM e da graduação. Eu compartilhava tudo o que conseguia com elas e incentivava ao máximo para que continuassem estudando. Eram meus momentos favoritos. Construimos bons relacionamentos, elas me tratavam com o carinho de uma amiga, mas entendiam meu lugar de professora também.

Naquele ano, lecionei também no ensino fundamental, na mesma escola já citada e em uma outra. Abaixo encontra-se o relato de uma aluna do fundamental da mesma escola anteriormente abordada:

*Débora foi minha professora de português e inglês no sétimo ano do fundamental, se bem me lembro, há dez anos – e minha memória um tanto falha faz questão de lembrar dela com muito carinho, tendo sido ela quem me apresentou ao mundo literário de fato, quem me indicou livros interessantes para além das HQ's e me fez pegar gosto por séries ou trilogias onde cada livro tinha pelo menos umas 200 páginas (ainda te amo e te detesto por isso, tô nessa até hoje). Com o tempo, algo que começou como uma diversão porque a professora jovem e legal também lia aquelas coisas, foi se tornando uma paixão real para mim, tanto que hoje até me aventuro como escritora em alguns momentos; portanto gostaria de frisar o quanto*

*uma professora dedicada e participativa na vida dos alunos pode fazer a diferença em suas vidas.*

*Além disso, lembro que as metodologias de ensino eram sempre acessíveis a todos, e apesar de não recordar dos exercícios que eram propostos em si, não me lembro também de ter passado cola para ninguém no período em que ela lecionou, e isso me parece um bom sinal. Aquela foi uma época na minha vida particular em que me propus muito a descobrir o mundo, e considerando que atualmente cheguei ao último semestre de uma licenciatura em teatro sendo considerada a “chata do português”, buscando na memória eu tenho certeza de que boa parte do meu perfeccionismo com isso veio da profª Débora naquela época, com certeza.*

*A forma com que ela nos abordava, mais do que como professora – como amiga mesmo, alguém que estava ali como quem sabia um pouco mais que a gente sobre algo, mas que estava disposta a compartilhar isso em vez de só bancar a sabidona, isso me fez mais humana, e não é exagero. Se fosse outra pessoa da mesma turma dando esse relato, talvez ele fosse diferente, mas eu amava como ela me tratava como uma igual e não como alguém um degrau abaixo, e isso vai além de ensinar português e inglês.*

*Trago como um ensaio de crítica algo que na época era muito comum e ela também adotou: o temível “mapa de sala”. Na época eu já não gostava, tolerava porque as aulas em si eram interessantes, mas olhando para trás eu diria que fazer pré-adolescentes se sentarem ao lado de seus “crushs”<sup>45</sup> secretos e longe de seus amigos pode parecer emocionante à primeira vista, mas definitivamente não os faz sentarem quietinhos. Percebo que além de parar a bagunça deveria nos ter feito sair da nossa bolha e fazer novos amigos, sim, mas em geral isso não funciona por si só.*

*Não posso deixar de citar que o restante da turma por vezes a considerava uma professora fora dos padrões, mas eu me sentia em casa, convidada a sair da minha caixinha. Hoje, já tendo passado pelos estágios obrigatórios como professora, entendendo a dificuldade que é ministrar aulas na rede pública de ensino, ainda com o agravante da pouca idade pelo qual ninguém te leva a sério, a considero mais guerreira ainda do que já considerava naquela época – e só tenho a agradecer (DIÁRIO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO).*

---

<sup>45</sup> Sinônimo de "paixonite" ou "quedinha" por alguém. Seria o que, antigamente, chamariam de "paquera".

Ler a narrativa dessa aluna me fez sorrir. Depois de relembrar as dificuldades em lidar com o Ensino Médio com certo pesar em minha consciência de professora, ler esse relato, com a voz da aluna que o escreveu ressoando em minha mente, me trouxe lembranças alegres daqueles adolescentes descobrindo a vida e buscando em nós, os professores, modelos e conselhos para os impasses vividos. É lindo (e assustador) como nossa profissão pode marcar vidas.

Naquele ano foi a primeira vez que fui uma “professora tapa-buraco”, que era quando nos colocavam para lecionar uma disciplina para a qual não desejávamos e não tínhamos formação, só para fechar a carga horária e não deixar os alunos sem aula. Dei aula de Arte para o Ensino Médio e Inglês para o Fundamental. Eu tinha noções de inglês e conseguia passar o básico para os alunos do Ensino Fundamental, lembro que eles gostavam bastante das aulas, ficavam curiosos em saber a tradução de palavras que viam em alguma música ou jogo e participavam bastante das atividades.

Em Arte, eu ficava bastante perdida. Usava o planejamento de um professor antigo e só adaptava as atividades com os materiais que a escola dispunha. Não havia livro didático dessa disciplina e o acesso à internet era bastante limitado, então, eu procurava tudo o que podia na biblioteca da escola e da faculdade, livros e apostilas que me ajudassem a saber o que fazer nessas aulas.

Refletindo com Geraldi (2015) entendo que só é possível que o professor se torne um “professor tapa-buraco” porque nossa identidade profissional foi formada ao longo da história como “sujeito que sabe o saber produzido por outros”<sup>46</sup> e não como alguém que produz conhecimento. Geraldi diz ainda que o professor nessa situação se encaixa muito bem numa metáfora utilizada por Comênio que vê o professor como um organista e o aluno como um ouvinte, assim “ao ouvinte não interessa saber se o executor é capaz de compor, interessa que acompanhe com maestria a partitura, onde tudo já está escrito”.<sup>47</sup>No entanto, os alunos do Ensino Médio não me levavam muito a sério nas aulas de Arte, o que fazia crescer ainda mais as minhas dificuldades de relacionamento com eles. Era visível que eu não

---

<sup>46</sup> Ibid., p.86.

<sup>47</sup> Ibid., p.85.

tinha total domínio da “partitura” e não dispunha de muito tempo para me dedicar a aprendê-la. Por fim, na insistência de manter a imagem de detentora do saber (mas que pouquíssimo sabia) acabava criando uma caricatura cômico-trágica de professora.

Há alguns trechos do relato da minha aluna que me chamam a atenção. De novo, vemos marcado, o incentivo que eu fazia para que meus alunos lessem. Eu amava conversar sobre livros com eles e apresentava com entusiasmo alguns resumos de livros com os quais eu tinha contato. A maioria era literatura popular mesmo, nada muito canônico: *Harry Potter*, *Percy Jackson* e outras trilógicas ou sagas que eram famosas na literatura infanto-juvenil da época. Penso que perdi a oportunidade de trazer essas leituras para nossas atividades de sala. Poderia ter usado mais esses textos, os personagens, as temáticas expostas em cada enredo para direcionar nossas discussões.

Há um trecho que escancara o que eu enxergava como um problema nesses primeiros anos de profissão e me fazia questionar se estava realmente na carreira certa:

*A forma com que ela nos abordava, mais do que como professora – como amiga mesmo, alguém que estava ali como quem sabia um pouco mais que a gente sobre algo, mas que estava disposta a compartilhar isso em vez de só bancar a sabidona, isso me fez mais humana, e não é exagero (DIÁRIO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO).*

Com base nos conselhos que eu obtive com os outros professores mais experientes, eu comecei a achar que essa postura de estar mais próxima dos alunos era problemática. Eu não me encaixava naqueles padrões do “não mostre os dentes”. Mas conforme os anos de profissão foram passando eu passei a tentar me adequar. Queria ser uma boa professora. Então passei a não me permitir mais essa proximidade e tentei adotar o discurso do professor detentor do saber.

Durante essa pesquisa, refletindo e dialogando com outros autores, posso compreender que essa proximidade não era a causadora dos problemas que enfrentei e que ser “*alguém que estava ali como quem sabia um pouco mais que a gente*” é exatamente o tipo de professora que queria/quero ser.

A última narrativa que recebi foi de um outro tempo de minha profissão, um pouco mais recente, em um contexto urbano, já na cidade de Joinville. Abaixo apresento a narrativa de uma aluna para quem lecionei entre 2017 e 2021:

*Suas aulas costumavam ser calmas e com bastante conteúdo, em cada tarefa exercida para ser feita em casa a professora dava vistos, era uma maneira de ver se estávamos entendendo o conteúdo de maneira adequada. A professora costumava a corrigir logo em seguida com a participação dos alunos, o que ela dava como o importante, sanava nossas dúvidas ao decorrer da correção e explicava de uma maneira mais simples de ser compreendida.*

*As provas eram bem elaboradas, lembro que ficava meio apavorada<sup>48</sup>, mas em um sentido bom, ela elaborava como ninguém o que mais me surpreendia, a correção das provas era bem rápida.*

*Passei mais ou menos 4 anos estudando Língua Portuguesa com a professora Débora, mas o que me deixou muito marcado foi que desde o sexto ano ela sempre prezou muito pela prática da leitura, ela queria que nós tivéssemos o hábito de ler diariamente, e após um período ela fazia a ficha de leitura...Eu como aluna, achava de começo uma coisa nova, eu não tinha muito contato com a leitura e achava extremamente difícil, mas ao passar das aulas ela nos incentivava mais ainda, foi aí que li meu primeiro livro grande completo, me lembro de ter escrito a ficha muito empolgada.*

*Depois do incentivo que ela me deu eu comecei a me interessar mais pela leitura e comecei dar muita ênfase a escrita, foi por meio dela que comecei a escrever meus primeiros poemas. Acredito que seu incentivo me fez querer ler e escrever mais, tanto que no Ensino Médio tive a oportunidade de participar de um projeto da escola, no qual os alunos poderiam escrever cartas relatando seus sentimentos e pensamentos, ganhei meu primeiro certificado fazendo parte disso... Admiro-a muito pelo seu potencial, sem ela, sem seus “puxões de orelha” e seus conselhos, não teria as oportunidades que tive, o papel de professor na vida de um aluno(a), é impactante não se trata apenas de um conhecimento passageiro se trata de um conhecimento que vai para a vida (DIÁRIO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO).*

---

<sup>48</sup> É interessante como no imaginário da aluna, assim como no meu antes de empreender esta pesquisa, as provas difíceis, mesmo que causassem pavor, eram interpretadas como algo bom.

Pensando na turma dessa aluna me recordo que foi a primeira para a qual lecionei desde o sexto até o nono ano, atualmente sei como foi importante passar esse tempo com eles. Sempre que posso, prefiro não trocar as turmas ao longo dos anos, assim podemos criar uma progressão de trabalho com a leitura e com a produção textual. Acho que os alunos acabam perdendo um pouco o rumo quando há uma troca constante de professores. Não era uma turma fácil, era bastante numerosa e agitada, mas com o tempo progredimos, nos conteúdos e nos relacionamentos.

Investigando a narrativa, apesar de bastante generosa, pude encontrar alguns aspectos que vão ao encontro do que eu entendi que precisava melhorar a partir da perspectiva proporcionada pelos estudos do mestrado. Sei que, como CASTRO (2020, p.52) avisa, preciso considerar que “nem ela nem eu somos as mesmas pessoas” daquele ano, mas há uma importância nas memórias que minha aluna guardou e escolheu trazer em seu relato. O volume de conteúdo. As correções, no sentido de indicar o erro. O pavor das provas. Essas são coisas que eu não gostaria que estivessem marcadas na narrativa de um ex-aluno meu.

Outros pontos me deixaram felizes por terem sido lembrados. A calma. A importância dada à participação dos alunos (eu já dialogava com os alunos!). O incentivo da leitura e da escrita. Os “puxões de orelha”, no sentido de aconselhar.

Esses aspectos me fazem lembrar que a minha constituição como professora não diz respeito somente a mim, ela passa por outros no processo. E as marcas que eu deixei fazem parte desse processo. Refletir sobre tudo o que vivi, a partir das minhas memórias e das memórias que deixei em outros colabora para que eu busque aperfeiçoar e progredir na minha prática.

### **3 REFLEXÕES E DEFINIÇÕES, O PRESENTE**

Neste capítulo trago com mais profundidade os conceitos da metodologia narrativa de pesquisa, traçando o percurso metodológico deste estudo. Além disso, busco em minhas palavras, enfatizar a importância do narrar na profissão professora, algo que não tinha sequer cogitado antes do início desta pesquisa.

Nós, professores, trabalhamos diariamente com a produção de conhecimento, buscando resolver os impasses que nos são impostos pelas experiências que nos atravessam. No entanto, em minha vivência antes do mestrado, não reconhecia a relevância dessas experiências para a construção do conhecimento na comunidade acadêmica. Achava que esse conhecimento era próprio somente dos comentários trocados em ambientes informais, como a sala dos professores ou a secretaria da escola.

Ao conhecer a metodologia narrativa de pesquisa, pude compreender que minha narrativa pessoal é cheia de saberes<sup>49</sup> construídos que merecem ser compartilhados e que, sim, podem contribuir com a experiência de outros professores. Na atualidade, meu desejo é fazer com que todos os professores entendam que suas histórias são capazes de produzir conhecimento e que esse conhecimento adquirido através do que foi vivido e narrado merece e deve ser compartilhado com o mundo acadêmico também.

Por esse motivo iniciei esta pesquisa convidando outras professoras, colegas de trabalho, para contarem suas próprias narrativas de experiência com o tema que norteia este estudo: a produção textual e sua avaliação<sup>50</sup> na sua vida pessoal e escolar. Assim, poderia no diálogo entre a minha própria narrativa e as narrativas de minhas iguais, valorizar as experiências que culminaram nas profissionais que nos tornamos e na forma como entendemos a linguagem e o trabalho com o texto a fim de caminhar para um futuro no qual nos tornemos mediadoras mais experientes dos nossos alunos. Esse diálogo será abordado com mais profundidade no próximo capítulo.

Este capítulo tem por enfoque primordial falar sobre a metodologia empreendida neste trabalho, inicialmente conceituando essa forma de pesquisar em narrativas, depois buscando trazer as possibilidades que a metodologia narrativa de pesquisa traz à formação docente. Na sequência trago a narrativa sobre a experiência que o mestrado proporcionou ao promover uma importante reflexão sobre o valor de definir minha concepção de linguagem. Essa experiência, relatada no último item deste capítulo, tem como base um diário que escrevi logo após cada aula, registrando os principais impactos causados pela experiência da aula

---

<sup>49</sup> Saberes de experiência, como diz Larrosa (2011).

<sup>50</sup> Ver no apêndice 1 a proposição enviada aos professores.

ministrada e discussões realizadas acerca dos mais diversos temas, mas sempre envolto pelo pano de fundo da concepção de linguagem proposta por Bakhtin e seu Círculo de estudos.

### 3.1 CONHECENDO A METODOLOGIA NARRATIVA DE PESQUISA

Quando iniciei os meus estudos no mestrado sabia que queria estudar com mais profundidade o trabalho com a produção de textos, por sempre achar que essa era uma das grandes dificuldades dos alunos e por eu mesma nunca me encontrar completamente satisfeita com o trabalho que eu realizava, apesar de todos os esforços. Essa atividade costumava ser uma das maiores relutâncias em minhas turmas. Os alunos, em sua maioria, deixavam clara a repulsa por escrever e por mais passo-a-passo<sup>51</sup> que eu promovesse, por mais dinâmica que fosse a abordagem, escrever sempre era uma atividade morosa e trabalhosa nas aulas de língua portuguesa.

Meu primeiro impulso foi pensar que talvez a forma como eu avaliava os textos poderia ser inadequada e por isso minha insatisfação, então, como proposta inicial de projeto de estudos, pensei em investigar o processo de avaliação de textos. No primeiro encontro oficial virtual<sup>52</sup> com minha orientadora, que antes foi professora da disciplina de Texto e Ensino no mestrado, apresentei minha ideia inicial e toda a narrativa por trás do desejo de estudar mais a fundo a produção textual, cujo objetivo principal seria melhorar a minha própria prática em sala de aula.

Ao conhecer mais a história que montava o pano de fundo para minha escolha, minha orientadora trouxe a sugestão de contar as experiências que me atravessaram no que diz respeito à produção textual e sua avaliação e promover um diálogo com as experiências de outras professoras que desejassem compartilhar suas próprias experiências e assim tentar entender se, além de mim, mais alguma

---

<sup>51</sup> Essa ideia de que existe possibilidade de se fazer um passo-a-passo para produzir textos só mudou após os estudos do mestrado, antes eu achava que dando essas “receitas de textos” estava ajudando os alunos a organizarem sua escrita.

<sup>52</sup> Acho relevante informar que nossas aulas do mestrado, assim como os encontros de orientação foram todos através de videoconferência, pois estávamos enfrentando a pandemia da COVID-19, que exigia o isolamento social e impossibilitava qualquer reunião de grupos de pessoas.

professora passou por esse momento crucial de reflexão em que a gente quer mudar nossa forma de trabalhar e sente a necessidade de buscar na formação algum embasamento que nos forneça um norte.

Assim passei a estudar um conceito que ainda não conhecia e que nem achava possível enquanto caminho metodológico para um trabalho acadêmico, a metodologia narrativa de pesquisa, que nessa fase eu ainda chamava de pesquisa narrativa. Mais à frente relato o porquê da mudança de nome para a metodologia narrativa de pesquisa. Eu sabia narrar, sabia o que era uma narrativa, mas não imaginava que minha narrativa pessoal, minhas próprias experiências refletidas poderiam trazer alguma contribuição ao mundo acadêmico no trabalho com as produções textuais na escola.

Passei então a buscar entender essa metodologia de pesquisa que era, até então, novidade para mim e abria um mundo de possibilidades de escrita para esta dissertação. Primeiramente, me encontrei com Larrosa (2011) que trouxe um novo significado para as vivências que atravessaram minha história esmiuçando, detalhando e dissecando os sentidos da palavra experiência: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2011, p.25). A experiência pressupõe um sujeito, alguém que experiencia algo externo a si e enquanto vivencia esse algo, reflete e produz saberes. Esses saberes de experiência se diferem das informações que encontramos no mundo, pois

[...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2011, p. 22).

No outro extremo, o sujeito da experiência assume uma certa passividade em relação ao mundo que o cerca, não em um sentido de estagnação, mas de abertura e disponibilidade para o novo. Ao invés de estar ativamente correndo atrás de informações, buscando estar sempre informado sobre tudo o que acontece e formando opinião sobre tudo que o cerca, o sujeito da experiência, de forma passiva, providencia espaço em sua vida para as experiências poderem o encontrar, não se preocupando, num primeiro plano em se impor, opor ou propor, mas em se “ex-por”,

em permitir que a experiência o encontre em sua posição e o atravesse (LARROSA, 2011).

É nesse “expor” que reside o perigo<sup>53</sup> e a aventura que a experiência proporciona. É impossível sair ileso de qualquer experiência, todas deixam marcas e produzem saberes, positivos ou negativos e nos tornam quem somos. É por isso que minha história e a história de tantos outros professores têm relevância nos valores e princípios que assumimos em nosso fazer pedagógico, isto é, se a escola ainda persiste em alguns ensinamentos arcaicos, em práticas que não levam em conta a linguagem numa perspectiva interativa e dialógica, apesar de tantos estudos e documentos apontarem incessantemente para isso, é na história dos sujeitos que constituem a escola que vamos encontrar as respostas e talvez a mudança que tanto buscamos.

Agora que já falamos sobre a experiência e a importância que ela tem, cabe falar sobre o processo de narrar enquanto metodologia. Há alguns autores muito conhecidos que utilizam narrativas em suas pesquisas, como Clandinin e Connelly (2011), Domingo, Fernández e Bolívar (2001), além é claro daqueles que dão embasamento para a forma como escolhi conduzir essa pesquisa, Prado et al (2015) e Prado e Serodio (2011)<sup>54</sup>.

Tive dificuldade de compreender as singularidades das abordagens dos autores que trabalhavam com narrativas em pesquisas acadêmicas. Para mim, a princípio, todos conduziam o mesmo tipo de pesquisa, somente com alguma mudança de nomenclatura<sup>55</sup>, o que eu julgava como algo superficial e pouco relevante. No entanto, uma das professoras que contribuiu com esta pesquisa, Liana Serodio, se encarregou de me explicar as diferenças entre as metodologias através de uma carta.

Na carta, a professora menciona o estudo de Simas (2018) que, de forma muito clara, explica essa diferença:

a diferença era que enquanto os canadenses<sup>56</sup> usavam como dados as narrativas dos sujeitos focadas na experiência pesquisada; eles, os

---

<sup>53</sup> A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *peri*, que se encontra também em *periculum*, perigo (LARROSA, 2011, p.25).

<sup>54</sup> Pode haver ainda outros, mas esses foram os que eu tive contato.

<sup>55</sup> Exemplos: narrative inquiry, relatos de experiência, pesquisa (auto)biográfica e biográfica, histórias de vida, narrativas de si, histórias de formação, narrativa crítica, etc... (PRADO et al, 2015)

<sup>56</sup> “Canadenses” faz menção à Clandinin e Connelly (2011) e, mais à frente, “espanhóis” diz respeito à Domingo e Fernández (2001) e Bolívar (2002).

espanhóis, solicitavam que os sujeitos escrevessem não somente sobre a experiência a ser investigada, mas sobre a sua vida, para que pudessem construir compreensões também acerca do que teria passado na vida dos sujeitos que influenciaria os atos no tempo presente. Portanto, enquanto os canadenses trabalham com narrativa, currículo e, mais especificamente, narrativas de experiências de professores, os espanhóis trabalham com as narrativas biográficas dos sujeitos (SIMAS, 2018, p. 206).

Nesse sentido, a metodologia empreendida nesta pesquisa se aproxima mais da proposta dos espanhóis, quando pedem nas narrativas outros aspectos além dos profissionais. Contudo, há uma peculiaridade importante na nossa forma de conduzir essa pesquisa: o foco e importância dados à narrativa do início ao fim. Logo, não só tratamos as narrativas dos participantes como materialidade, como também, o próprio processo do meu narrar enquanto pesquiso, assumindo assim um lugar “não indiferente” e “não neutro” (BAKHTIN, 2010), me posicionando em primeira pessoa como professora-pesquisadora que narra do começo ao fim da pesquisa.

Simas (2018 p, 206) chama essa forma de pesquisa de “pesquisa narrativa em três dimensões” uma vez que “[...] os dados serem(*sic*) narrativos, o registro do texto da pesquisa e os conhecimentos que vão sendo construídos durante a pesquisa também o são”. Outra questão levantada pela autora, e que também vai ao encontro da nossa forma de conduzir este estudo, é que os caminhos metodológicos vão tomando forma no decorrer da pesquisa, possibilitando mudanças de percurso, conforme a narrativa vai tomando forma:

“investigar narrando [...] possibilita que a todo o momento a pesquisa mude, à medida que vamos nos conscientizando através da escrita, bem como produzindo dados e analisando-os durante todo o percurso” (SIMAS, 2018, p. 207).

Apesar de estar totalmente de acordo com que Simas (2018) propõe, optamos por assumir a nomenclatura dada por Prado et al (2015) por entender que metodologia narrativa de pesquisa é o termo que melhor traduz nossa forma de fazer pesquisa. Esse detalhe, de trazer a narrativa para antes da pesquisa, que pode parecer insignificante num primeiro olhar, promove uma reviravolta nos significados da metodologia: não a chamamos de metodologia de pesquisa narrativa porque a narrativa é anterior à pesquisa, narramos primeiro e no processo de narrar é que a pesquisa toma forma, então a narrativa é o foco.

Ao passo que deixamos claro o motivo de nossa escolha metodológica e sua nomenclatura, precisamos situar nossa pesquisa no que diz respeito à sua forma. A

metodologia narrativa faz parte de um tipo de pesquisa denominada **qualitativa**, “e se situa com as pesquisas sociológicas e as pesquisas (auto)biográficas, assim como tem características fortes da pesquisa-ação e estudo de caso [...] incluindo, por vezes uma diferença fundamental: constituir-se durante a pesquisa, enquanto se narra o que se deseja estudar/pesquisar” (PRADO; SERODIO, 2017, p.6). Além disso, é importante salientar que sua análise acontece de forma subjetiva e individualizada, afinal é baseada na experiência de sujeitos, que são únicos e não podem ser compreendidos de forma rasa, sem considerar toda a complexidade que os tornam os sujeitos que são.

A forma como a metodologia se propõe a lidar com os dados gerados pela pesquisa extrapola o denominado qualitativo na maior parte das pesquisas tradicionais, uma vez que, a partir das narrativas pesquisador e sujeitos pesquisados têm a possibilidade de explorar e valorizar as dimensões pessoais do seu caráter, seus afetos, sentimentos e trajetórias. Assim, na complexidade da experiência, a metodologia narrativa de pesquisa busca no caminho de formação e nas explicações dadas pelos sujeitos, as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações humanas.

Desse modo, a metodologia narrativa abre possibilidades muito ricas para a reflexão de diversos aspectos de interesse em uma investigação educacional na área da linguagem, pois indo além das metodologias qualitativas ou quantitativas tradicionais, é possível viabilizar o diálogo, análise e a discussão de aspectos novos, inerentes ao contexto educacional, que podem vir a colaborar com o processo de formação e autoformação dos professores.

O fato de grande parte, senão todas, das pesquisas com metodologia narrativa na área da educação tratarem de pesquisas, investigações e/ou reflexões que partem da própria experiência e prática de seus autores traz uma força que legitima o fazer teórico para além dos limites da academia, invadindo o chão da escola e provocando mudanças em sujeitos reais que atuam na centralidade da mais brutal e concreta realidade escolar.

Então não se trata de somente de contar minha história e compará-la com a dos participantes da pesquisa, como poderia parecer a um olhar mais desatento. Essa escrita rememorada não se esgota em si mesma, antes “estende suas fronteiras para além de si, como processo formativo e reflexivo” (FRANZOI;

ARENHALDT; SANTOS, 2007, p.25). Ao reviver essas memórias e lembranças que marcaram meu processo formativo para narrá-las nesta pesquisa, iniciou-se um processo autoformativo que permite dar mais sentido à trajetória vivida e projetar uma nova direção no porvir formativo.

Serodio, em sua dissertação de mestrado, fala sobre o processo de autoformação vivenciado durante sua pesquisa:

Olhar para as coisas que eu escrevo e notar que fazem parte de uma estrutura mais ampla e geral de um modo de ser humana é dar voz ao processo de compreensão, ao caminho, e, (in)esperadamente, compreender como se compreende e olhar o outro, o aluno, com outros olhos. [...] os registros de uma aula, as descrições de atitudes de alunos, modos de escrever que evidenciam certas relações entre pares em reuniões pedagógicas, como reflexões sobre continuidade ou mudança de conteúdo programático ou desabafos de simples e passionais discussões domésticas (afinal, professor tem vida pessoal), aos poucos vão se transformando em noções, em conceitos, que conservam em seu interior todo o processo, todo o método vivenciado (SERODIO, 2008, p.68).

Assim, a partir do diálogo com esses autores entendo que a metodologia narrativa de pesquisa possibilita algo, para mim antes, impensável e polêmico: o diálogo entre dois mundos, divididos em sua essência, o mundo da vida e o mundo da cultura (BAKHTIN, 2010) tornando possível confrontar aquela máxima dita no primeiro capítulo desta pesquisa de que a teoria não te prepara para o que vais viver na prática<sup>57</sup>.

Contudo, é possível que o leitor ainda se encontre em certa desconfiança de que a pesquisar a partir de narrativas de experiência não possibilita grandes contribuições para o mundo da cultura, já que, fala de um ponto de vista muito específico e individualizado, o da experiência de quem narra, e no caso desta pesquisa, também da experiência das participantes. Era algo que também me incomodava, pensava: quem vai se interessar em ler minha história? O que ela pode ter de interessante? No entanto, a partir de vários estudos que fazem uso dessa metodologia de pesquisa (ANJOS, 2006; SERODIO, 2008; BUSCARIOLO, 2015; SIMAS, 2018; CASTRO, 2020) notamos que, apesar de nossas experiências serem completamente únicas, singulares, de acordo com a irrepetibilidade do vivido, há sempre algum ponto em que podemos estabelecer um diálogo entre a experiência do outro e a minha. Simas (2018, p. 81) ao abordar essa possível fragilidade da

---

<sup>57</sup> Registrado na narrativa da página 28.

metodologia de pesquisa, se ancora em Bakhtin (2010) e Sobral (2009) para afirmar que “assim como não se pode reduzir as singularidades a generalizações, também não é possível partir da concepção de que só existem particularidades e nada em comum”.

É por isso que se torna possível propor aqui um diálogo entre a minha experiência e a experiência das participantes da pesquisa, porque compartilhamos de uma mesma vivência, que apesar de particular e completamente individual, possui pelo menos um ponto de convergência: de ser professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental. Há outros é claro, por exemplo, somos todas mulheres atuando na educação, passamos pelo processo de escolha da profissão docente, vivemos uma graduação em Letras, essas questões serão abordadas de forma mais específica no capítulo de diálogo com as narrativas.

Pensando nas singularidades e generalizações que a reflexão sobre a experiência proporciona, busco apoio no que diz Bakhtin (2010) ao criticar a posição assumida pelo racionalismo (e deixada de herança para a comunidade científica) de que o saber científico consiste somente no que é estável e passível de repetição, assim ele evoca dois conceitos da palavra verdade, provenientes do idioma russo: a verdade *pravda*, que é a minha verdade, particular e local e a verdade *istina* que é a verdade geral, baseada em padrões que se repetem na verdade particular. Desse modo, partindo da minha verdade (*pravda*) tenho a possibilidade de, buscando refletir sobre o vivido e dialogando com outros autores, estabelecer a verdade (*istina*), que é a verdade que converge para a produção de conhecimento geral a partir da experiência. Nas palavras de Bakhtin:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [pravda] só pode ser a verdade universal [istina] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [pravda] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTIN, 2010, p. 92).

Assim, tão somente são únicas e irrepetíveis nossas experiências, como elas nos unem aos nossos semelhantes, que podem buscar na reflexão produzida pela nossa vivência respostas para as suas próprias questões. Afinal, é a partir do meu diálogo com o outro (e por que não com as suas experiências?) que eu me constituo enquanto pessoa, ou em outras palavras “a rigor, é sempre o outro enquanto tu que

me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 2000, p. 96).

Portanto, narrar como metodologia de pesquisa é acima de tudo trabalhar com a reflexão sobre o real, sobre o vivido e experienciado, o que, ao contrário do que pode parecer, potencializa a formação teórico-prática do profissional professor que pode encontrar nos seus saberes as respostas ou os caminhos que direcionam para as respostas. Assim, eu como autora, pesquisadora e protagonista do presente estudo, encontro na busca pelas palavras certas a serem usadas no meu narrar e na reflexão que elas proporcionam o meu processo de autoformação e constituição enquanto sujeito-professora.

### 3.2 CONFRONTOS E REFLEXÕES: QUAL É A MINHA FILOSOFIA DA LINGUAGEM?

*Na crise, gesta-se o novo*  
(GERALDI, 2015, p.92).

Lembro-me vagamente de estudar a filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e o Círculo russo na faculdade, no entanto, para nós, calouros de Letras, era mais um teórico a ser lido e estudado para a prova ou trabalho subsequente. Não me lembro de relacionar qualquer uma das suas proposições ao trabalho na sala de aula, nem mesmo no que diz respeito à produção de textos. Presentemente, penso como isso foi possível. Talvez tenha a ver com o grande volume de teorias que estudamos nos primeiros anos da graduação, tempo em que tudo é novo e tão diferente da realidade da escola que frequentávamos no ensino médio. Sobre isso, Chambers corrobora dizendo:

que os professores deveriam limitar a matéria a ensinar, especialmente com os alunos do primeiro ano, afim de lhes conceder mais tempo para pensarem, para compreenderem os conceitos fundamentais, para alargarem os seus quadros de referência e para desenvolverem enquadramentos fomentadores de uma aprendizagem significativa (...) (porque) se os alunos não têm tempo para fazer essas coisas, se são sempre pressionados pelas exigências de um currículo pesado, não lhes damos grandes alternativas a não ser passarem superficialmente pelas coisas (CHAMBERS, 1992, p.145).

Ainda assim, não consigo deixar de me perguntar como conseguimos passar por Bakhtin sem trazê-lo para a sala de aula, sem relacionarmos o nosso trabalho com a linguagem à proposta interacionista e dialógica? Não sei, dizer. Penso que talvez seja devido ao trabalho, muitas vezes, exaustivo que nós professores nos submetemos.

Como pensar<sup>58</sup> na filosofia da linguagem quando trabalhamos sessenta horas semanais, com mais de quatrocentos alunos, quatrocentos textos para corrigir, doze planejamentos, projetos profissionais, projetos pessoais e demandas que todo sujeito-professor precisa lidar em seu cotidiano? Realmente, se torna difícil não agir apenas replicando as ações de nossos professores passados se não há tempo<sup>59</sup> disponível para refletir ou investir no nosso processo de formação.

No entanto, quando nos deparamos com as mesmas dificuldades advindas de turmas diferentes, em anos diferentes, entendemos que precisamos fazer algo. Esse foi o processo que vivi antes de buscar o Mestrado Profissional em Letras, no qual vi uma oportunidade de aprofundar meus estudos, que apesar de não tão antigos assim<sup>60</sup>, já se mostravam insuficientes ou até ineficazes com uma geração de alunos cada vez mais atualizada e engajada socialmente.

Durante as aulas da disciplina Texto e Ensino, fomos amplamente lembrados dos estudos provenientes do Círculo de Bakhtin, quebrando aqueles paradigmas impregnados em nossa memória de pensar a língua a partir do famigerado esquema emissor-mensagem-receptor, que apesar de arcaico e antagônico ao trabalho proposto pelos novos documentos que orientam a educação ainda é muito presente nas práticas pedagógicas atuais.

Sobre isso, Bakhtin afirma em “Os gêneros do discurso”, no segundo tópico “O enunciado como unidade de comunicação discursiva” que a comunicação não

---

<sup>58</sup> Hoje entendo que não pensamos a filosofia da linguagem, mas sim, a vivenciamos.

<sup>59</sup> Bakhtin fala sobre o tempo da reflexão, ou o “grande tempo”. MACHADO (2021, p. 105) afirma que “A noção de grande tempo integra a dimensão do tempo dialógico, conforme concebido pelo pensador russo. Sua perspectiva teórica, filosófica, histórica, caracteriza e define tempo a partir do diálogo, relações indissolúveis entre diferentes dimensões.” PETRILI (2013, p. 60) explica que “Bakhtin distingue entre a “experiência pequena” de um lado, ou seja, a experiência centrada na lógica da identidade, condicionada pela visão míope e egocêntrica do eu, a experiência limitada e fechada, asfixiada em relação ao próprio eu, ao corpo, ao mundo inteiro, indiferente em relação ao outro e, de outro lado, a “experiência grande”, ou seja, a experiência centrada na lógica da alteridade, logo, na experiência incompletável e transgrediente da “grande temporalidade”, da relação com o outro, da “memória grande”, orientada pela procura do outro e pela disposição à responsabilidade/responsividade sem limites em relação a ele.

<sup>60</sup> Me formei em 2014.

pode ser vista como uma via de mão única em que o dizer se direciona ao ouvinte passivo, mas uma via de mão dupla em que o enunciado se torna aquilo ao qual se responde.

Até hoje ainda existem na linguística ficções como o “ouvinte” e o “entendedor” (parceiros do “falante”, do “fluxo único da fala”, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure), aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte (BAKHTIN, 2003, p.271).

Dessa forma, entendemos que no processo de comunicação a interação acontece de forma ininterrupta e simultânea, sendo que estamos o tempo todo respondendo axiologicamente, seja com palavras, gestos, expressões, àquilo que nos é proposto nos enunciados que nos cercam.

Esse foi só um dos meus paradigmas quebrados ao me debruçar sobre o material produzido por Bakhtin e o Círculo de russos, a cada texto lido, a cada aula ministrada pelos professores do mestrado, algo fazia com que eu parasse para repensar meu “eu professora”.

Me senti confrontada e até um pouco envergonhada ao ler o texto “A aula como acontecimento”<sup>61</sup> e encontrar nas palavras do professor João Wanderley Geraldi a descrição do meu fazer pedagógico: “[...]basta aprender o livro didático e fazer o que está prescrito, mandar fazer o exercício, corrigir o exercício, segundo as respostas dadas no manual do professor, e manter com autoritarismo a disciplina” (GERALDI, 2015, p.87). Não foi fácil assumir que muito das minhas aulas eram compostas por essas ações descritas, foi necessário que eu assumisse um lugar de reflexão em que eu ainda não havia me encontrado, mas que teve um papel fundamental para o que aconteceria a seguir.

Esses confrontos e reflexões culminaram num momento que me levou para um lugar de decisão: a partir de hoje, tudo precisa ser diferente. Fui envolta por um sentimento de necessidade de mudança, como se eu estivesse recomeçando a profissão.

---

<sup>61</sup> Interessante dizer que esta não era a primeira vez que eu havia lido o texto. Acredito que a formação no mestrado, as reflexões e a quebra de paradigmas provocada pelos estudos e pela condução dos professores durante as aulas, me levaram a esse lugar de reflexão diferente.

Primeiramente, o medo me envolveu. Não sabia por onde começar a me construir novamente, sabia que queria ser diferente, mas não tinha ao certo um caminho delineado para seguir. Foi em uma das aulas de Texto e Ensino, com uma proposta desafiadora da professora Fabiana Giovani de escrevermos uma carta com nossas impressões sobre a disciplina, em um movimento de profunda reflexão que me encontrei. A seguir apresento a carta na íntegra:

Joinville, 27 de julho de 2021

Caríssima professora destruidora de zonas de conforto,

Não se assuste com os termos que utilizo para te adjetificar, pois é no melhor sentido possível que eu utilizo tal expressão. Deixe-me explicar.

Ao refletir sobre nossas aulas, que não foram muitas (queria mais!), posso dizer que o sentimento mais presente foi o desconforto, a todo momento era tentada a fechar a câmera, dar uma desculpa qualquer para não falar ou me envolver nas discussões.

Você deve estar pensando que há um paradoxo no meu raciocínio, digo que queria mais aulas, mas que a minha vontade era desligar a câmera? Pois é. Não é de minha personalidade expor meus pensamentos e argumentações em voz alta, geralmente fica tudo guardadinho em minha mente, onde discuto com minha principal crítica, eu mesma.

Mas você não me permitiu continuar em meu mundo secreto de devaneios solitários, convidava e insistentemente nos colocava para falar ao longo de toda aula, era impossível não se envolver. Não estou acostumada com isso, confesso. Meus professores sempre dominaram a aula e eu, impassível, acompanhava os discursos, argumentações e exposições que nem sempre entendia, mas que no exterior de minha feição fazia parecer a maior sapiência possível.

Perdão se exagero na sinceridade e particularidade desta carta, mas você abriu comportas que não podem mais ser fechadas. A cada provocação sobre o uso do texto, dos conhecimentos que carregamos conosco desde nossa formação inicial, sobre como aplicamos na prática o que sabemos, fui confrontada. Sempre tive aquele pensamento: “a teoria nunca te prepara para o que você vai enfrentar no chão da escola”. Talvez isso fosse verdade em relação à graduação que fiz, mas agora, de forma alguma posso dizer que o mestrado não está transformando o meu fazer pedagógico, o meu refletir pedagógico e aquela chama que foi atravessada pelas intempéries do sistema escolar fazendo-a murchar, minguar até ser uma pequena faísca escondida no fundo da gaveta de avaliações para corrigir, voltou a queimar. A vontade de mudar a sala de aula, a escola, meus alunos, a forma que ensinei (será?) até hoje encontra-se latente nas minhas veias novamente.

Eu sempre me considerei uma boa professora, tinha orgulho da minha fama de rígida e exigente. Cumpria os prazos para preenchimento e entrega de documentações, fazia avaliações severas, era rigorosa com os alunos, não aceitava nada de qualquer jeito. Mas após tantas reflexões conjuntas, com a professora e meus colegas, repenso sobre o que é ser boa professora. Talvez seja mais do que ser lembrada como aquela que era inflexível e exigia perfeição nas atividades, talvez não seja essa a marca que eu queira deixar nas vidas dos estudantes que passam pelo meu fazer pedagógico.

Não que de repente eu vá começar a deixar tudo “correr solto” na sala, as boas coisas ficam, só estou pensando que quero mais significado nas minhas aulas, não quero só transmitir conteúdos, quero ser eu aquele “sujeito crítico transformador da realidade” que adoramos escrever em

nossos PPPs escolares, mas que fica só no papel e são poucos os que o leem.

É com esses vários “repensares” e “talvezes” que saio de suas aulas, sou grata por nos colocar nesse lugar de reflexão, creio que não aconteceu só comigo. A zona de conforto não é um bom lugar para se fixar, ela é zona perigosa, onde os sonhos são enterrados e talvez até esquecidos.

Obrigada por nos arrancar de lá.

Com profunda gratidão, Débora Inthurn (DIÁRIO DO MESTRADO).

A crise promovida pela atividade aparentemente simples desencadeou uma autocrítica necessária a esse ambiente de formação de professores, mais ou menos na mesma linha que Pierre Furter comenta em seu livro “Educação e Reflexão”:

[...]Além de me ajudar a ser objetivo e a ter consciência de minhas responsabilidades, ela (a reflexão) permite uma constante revisão, levando em conta a origem mais profunda e as consequências mais longínquas das minhas atividades. A reflexão é uma qualidade muito necessária ao pedagogo, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente (FURTER, 1976, p.29).

Na carta, exponho o estopim do processo de revisão da minha prática que as aulas promoveram, essa revisão que pensa na “origem mais profunda” das ações e na “consequência mais longínqua” delas, assim, impulsionada pela reflexão que nos dirige à busca por esse aperfeiçoamento constante, passei a pensar na minha forma de avaliar e dialogar com os textos dos meus alunos (mas não só isso) me permiti iniciar uma reconstrução, sem derrubar os alicerces antigos que me fizeram escolher a profissão, mas em cima deles criar uma nova base de sustentação, onde sobretudo a linguagem é vista a partir de um lugar de diálogo, de interação, de constituição de sujeitos.

O diálogo é um conceito bastante abordado nos escritos bakhtinianos que diz respeito à base de toda linguagem, a qual em contraste ao que outros teóricos defendiam, não se refere à simples formação do pensamento ou expressão do mundo individual do falante, mas se materializa através dos enunciados ou enunciações a partir da função comunicativa que lhe é intrínseca. Bakhtin defende que a linguagem só existe na interação e é por meio dos enunciados (orais ou escritos) que o sujeito se constitui na sua relação com o meio e com o outro.

Além disso, o diálogo é considerado por Bakhtin como um espaço de interação social, onde diferentes vozes se encontram e se confrontam, portanto, diálogo não se trata somente de concordâncias verbais, nominais ou axiológicas. Ele é visto como um meio de transformação e mudança, capaz de gerar novas ideias e

perspectivas, e de romper com as estruturas sociais e culturais que limitam a liberdade e a criatividade humana.

Nessa constituição enquanto sujeito que interage com o outro e com o meio em que se vive é que nasce a formação da consciência, da reflexão e do pensamento (e não o contrário, como mencionamos anteriormente), com mediação da linguagem<sup>62</sup>:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.36).

O uso da palavra pressupõe interação, a palavra, se não isolada, é poderosa para mover opiniões, criar amores e/ou dores e desafetos. Cada palavra de um discurso é carregada de valores, a escolha individual dos vocábulos traz informações valiosas sobre sua autoria.

Após confrontar esses conceitos com minha prática docente, ao pensar a linguagem verbal que eu ensino como forma de interação, entendi que a forma como eu lidava com o trabalho com os gêneros discursivos no meu planejamento engessava as possibilidades de interação dos textos dos meus alunos. Na verdade, não possibilitava nenhuma interação, o que atualmente não faz muito sentido. Nem mesmo minha leitura buscava interagir com o discurso do aluno, minha energia estava centrada em encontrar possíveis correções.

Ao corrigir os textos dos meus alunos, procuro sempre tecer comentários sobre os trechos que podem ser melhorados, principalmente em questão da coesão e coerência, principal dificuldade apresentada por eles. Destaco os erros ortográficos, para que assim os alunos consigam visualizá-los e corrigi-los na reescrita (DIÁRIO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO).

Minha preocupação era ensinar os gêneros, tantos quanto fosse possível, pois assim achava que estava preparando meu aluno para as diversas esferas da atividade humana em que ele poderia se encontrar. Mas eu ainda não havia me

---

<sup>62</sup> Como alguém que está mergulhando em Bakhtin, acho importante mencionar que neste estudo faço referência à palavra, mas Bakhtin não deixa de mostrar a relevância das demais linguagens. A palavra tem valor especial para a espécie humana, mas a mesma espécie, por isso mesmo, é capaz de outras linguagens.

encontrado com a professora Fabiana e sua ressoante frase: “gênero não se ensina, gênero se vive”.

Os gêneros se encontram em toda e qualquer situação de comunicação verbal, afinal, nós, sujeitos dotados de linguagem, procuramos inescapavelmente adequar nosso discurso às demandas que a esfera de comunicação em que nos encontramos exige, tais como a temática, nosso interlocutor e nossos objetivos com aquele enunciado. Não podemos ignorar esses fatos ao propor uma produção de texto, e caso o fizermos, cairemos na armadilha do texto que não diz nada a ninguém, que só serve de pretexto para o ensino de regras, sejam elas de gramática ou de gênero.

Para fugir dessa armadilha, Geraldi (2003) nos serve de guia quando propõe um contexto de produção de texto que valoriza a interação social e a reflexão sobre a linguagem utilizada. Desse modo, o processo de produção de um texto é retratado como um diálogo entre os participantes, em que cada um contribui com suas experiências e conhecimentos para a construção do significado.

A reescrita, nesse contexto, é vista como uma prática fundamental para o aprimoramento do texto, já que permite ao nosso aluno refletir sobre sua própria produção e buscar alternativas para melhorar a clareza, a coerência e a coesão do texto. A reescrita também possibilita que quem escreve explore diferentes possibilidades de construção textual e desenvolva sua habilidade de análise linguística, isto é, a capacidade de refletir sobre as escolhas linguísticas que fazemos ao produzir um texto.

É importante salientar que somente assim, alinhado com uma proposta de produção textual que valoriza a interação entre o texto produzido e a realidade onde o estudante está inserido é que temos a possibilidade de trazer à luz a compreensão de que todo texto é carregado de ideologia, afinal, a linguagem não é um sistema abstrato e neutro, mas sim um instrumento que é utilizado para a construção de significados e para a negociação de relações de poder (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

Por causa desse fato, a análise de textos deve considerar não apenas a forma como as palavras são utilizadas, mas também o contexto social e histórico em que o texto foi produzido. Isso implica em levar em conta as relações de poder

presentes na sociedade, as diferentes vozes que se fazem presentes em um texto e as disputas discursivas que ocorrem em torno das ideias e dos valores em questão.

Assim, precisamos, inescapavelmente, compreender e ajudar nossos alunos a enxergar que ao lidar com textos, é importante estar atento às ideologias presentes nas palavras, nos símbolos e nas imagens utilizadas, a fim de compreender como elas refletem e refratam as relações de poder presentes na sociedade e como são utilizadas para legitimar ou desafiar determinadas formas de dominação e exclusão.

### 3.3 AS NARRATIVAS DA PESQUISA

Dados de pesquisa não seria exatamente a forma como eu gostaria de chamar as histórias dos sujeitos-professoras que me contaram suas narrativas de experiência. “Dados” me parece uma palavra que definiria um código, como o código binário de programação de um computador ou como os números que aparecem fornecendo informações sobre a saúde de alguém em um hemograma, significados tão pouco profundos em contraste à multiplicidade de significados e significâncias presentes nas histórias das pessoas que se dispuseram a trazer suas experiências para serem estudadas neste trabalho.

Ter consciência dessa multiplicidade faz com que eu sinta a pesada responsabilidade que é lidar com histórias de vidas de pessoas reais que se permitiram ex-por<sup>63</sup> porque acreditam que este estudo poderá de alguma forma fornecer caminhos para elas que, como eu, se encontraram (ou ainda se encontrarão?) em um momento de decisão sobre a forma como compreendemos o trabalho com a produção textual nas aulas de língua portuguesa.

As histórias que serão expostas no próximo capítulo são provenientes de um convite feito à, em um primeiro momento, dez professores<sup>64</sup> de língua portuguesa da rede municipal de Joinville, que acreditaram que este estudo pode de alguma forma

---

<sup>63</sup> Gosto de escrever esse ex-por assim separado por hífen, parece que fica mais evidente o “por” para “fora” que a narrativa produz em mim.

<sup>64</sup> O convite foi feito a dez professores (homens e mulheres), inicialmente. No entanto, só concretizaram sua participação na pesquisa com a entrega da narrativa seis professoras (somente mulheres).

contribuir, não com respostas prontas, mas com alguns direcionamentos para o trabalho com texto nas aulas de língua portuguesa. Esses professores fizeram/fazem parte da minha experiência enquanto profissional docente, são colegas que participaram de muitas conversas da sala dos professores, desabafos e trocas de atividades/experiências durante nosso tempo juntos.

O convite<sup>65</sup> feito pedia que escrevessem sobre sua experiência com a produção de textos, podendo se remeter ao passado mais longínquo que desejassem. Poderia ser sobre sua atuação como professor(a) ou sobre a forma como seus professores trabalharam produção textual e sua avaliação ao longo de sua vida como estudante, ou como foi sua experiência com a produção textual como acadêmico da graduação; deixamos essas possibilidades abertas para que cada um escolhesse de acordo com o que se sentisse confortável de compartilhar ou o que achasse mais relevante, segundo sua visão individual.

Foi dado o prazo de trinta dias desde o convite até a entrega da narrativa, que foi feita através de e-mail, já que na época vivíamos o chamado “isolamento social<sup>66</sup>” necessário para prevenir a disseminação do vírus da COVID-19.

No entanto, apesar de os dez terem concordado em dividir com essa pesquisa um pouco de suas histórias, pelos mais variados motivos de ordem pessoal ou profissional, somente três professoras conseguiram me enviar suas histórias em tempo hábil para participar dessa primeira análise. Por esse motivo, recorri a outras colegas que, prontamente se dispuseram a participar. Assim, tenho como material de pesquisa a narrativa de experiência com produção textual de seis professoras de língua portuguesa.

Além das histórias das professoras voluntárias, também será objeto de análise, reflexão e diálogo com as outras histórias, a minha própria experiência com o trabalho de produção textual ao longo de minha vida como estudante e depois como professora em formação. Essas experiências estão registradas em dois diários<sup>67</sup> que comecei a escrever no primeiro semestre de aulas do mestrado, o primeiro que fala sobre a minha caminhada como professora e que em parte foi

---

<sup>65</sup> Disponível no apêndice 1.

<sup>66</sup> Em março de 2020 iniciou um período inédito para nossa geração: uma pandemia global causada pelo vírus da COVID-19 fez com que o acesso da população ao mundo externo ficasse restrito, para tentar conter a disseminação do vírus. Inclusive, as escolas, universidades e outros órgãos públicos ficaram fechados, prestando atendimentos somente por canais não presenciais.

<sup>67</sup> O primeiro é denominado Diário Reflexivo de Formação e o segundo Diário do Mestrado.

usado como base inicial desta pesquisa no primeiro capítulo e outro que relata as experiências vividas nas aulas do mestrado. A escrita do primeiro diário aconteceu no período de férias entre o primeiro e o segundo semestre do primeiro ano do mestrado. Os registros do segundo diário aconteciam logo após o findar de cada dia de aula do mestrado, que acontecia nas segundas e terças-feiras.

Portanto, temos ao todo, como materialidade da pesquisa, a narrativa de experiência com produção textual de seis professoras que serão analisadas individualmente e em diálogo com dois diários de experiência da autora desta pesquisa.

Na próxima seção, conto mais sobre as professoras que participaram com suas narrativas nesta pesquisa.

### 3.4 AS PROTAGONISTAS DAS HISTÓRIAS

Como já mencionado na seção anterior, serão participantes desta pesquisa seis professoras de língua portuguesa que atuam com o ensino fundamental: três que atuam na rede municipal de Joinville, uma da rede particular na mesma cidade, e duas que atuam na rede estadual, destas uma de Joinville e outra de Jaraguá do Sul. Nenhuma delas será identificada e só serão expostos dados que se mostram relevantes para caracterizá-las, porém sem expô-las a ponto de permitir a sua identificação, nesta pesquisa<sup>68</sup>. Para fins de organização e análise do material, faremos a nomeação de cada uma das participantes, de forma aleatória, a partir das letras do alfabeto, temos assim: PROFESSORA A - PROFESSORA B - PROFESSORA C - PROFESSORA D - PROFESSORA E - PROFESSORA F.

Através da tabela abaixo, é possível observar as informações em relação à formação pessoal e profissional de cada uma das profissionais que se dispuseram a contar suas histórias com a produção de textos:

---

<sup>68</sup> A pesquisa, por tratar de seres humanos passou pelo comitê de ética, conforme exposto no anexo 1.

<b>Identificação</b>	<b>Tempo de atuação como docente</b>	<b>Tempo de atuação na escola atual</b>	<b>Atuação em escola pública municipal/ estadual/ particular</b>	<b>Ano em que se formou na graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>
<b>PROFESSORA A</b>	14 anos	3 anos	Municipal	2008	Sim
<b>PROFESSORA B</b>	7 meses	7 meses	Municipal	2020	Não
<b>PROFESSORA C</b>	24 anos	9 anos	Municipal	2001	Não
<b>PROFESSORA D</b>	4 anos	6 meses	Municipal	2020	Sim
<b>PROFESSORA E</b>	12 anos	11 anos	Particular	2008	Sim
<b>PROFESSORA F</b>	10 anos	8 anos	Estadual	2014	Sim

TABELA 1 – Informações sobre a formação das professoras participantes

É possível notar que, no que tange à experiência como docente e à formação continuada, encontramos um grupo significativamente heterogêneo. Temos professoras com mais de dez anos de experiência em sala de aula (em ordem decrescente: PROFESSORA C, PROFESSORA A, PROFESSORA E), com destaque para a PROFESSORA C, que já viveu vinte e quatro anos de experiência de sala de aula. Em contraponto temos a PROFESSORA B, que atua há menos de um ano como docente.

Notamos também que somente duas das seis professoras não investiram em suas formações continuadas após a graduação, no entanto não foram solicitados dados sobre a participação em cursos livres ou formações vividas fora do ambiente acadêmico. Uma delas, é a nossa professora com menos tempo de formação (dois anos) e atuação como docente (sete meses) e a outra é a que tem o maior tempo de docência e formação na graduação (vinte e quatro anos).

Outro fato importante sobre nossas participantes é que todas obtiveram a formação na graduação após os anos 2000, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já prevaleciam como o documento norteador na educação e o trabalho iniciado pelo professor Geraldini com a publicação do livro “O texto na sala de aula” já completava vinte anos.

Feita a caracterização de nossas participantes, vamos ao diálogo entre as histórias delas e a minha própria história de formação.

#### **4 IMPACTOS DA FORMAÇÃO, O FUTURO**

Neste capítulo pretendo trazer o diálogo das narrativas de experiência que me foram confiadas com a filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e seu Círculo e com minha própria experiência antes e depois dos estudos do mestrado.

Os textos das narrativas de experiência das professoras serão apresentados conforme tema de interesse, sem haver qualquer tipo de menção ou identificação, mas serão cópias fiéis dos textos apresentados pelas participantes, o mesmo se aplica aos diários da autora. Se houver necessidade de excluir alguma palavra que possa de alguma forma identificá-las usarei o símbolo de omissão (...).

A partir das reflexões geradas pela análise aqui apresentada, será apresentada na última seção uma proposição sobre como vejo o trabalho com o texto agora, depois de passados os estudos do mestrado e após a tomada de consciência acerca dos estudos da linguagem enquanto atividade constitutiva<sup>69</sup>.

##### **4.1 HISTÓRIAS QUE NOS ATRAVESSAM: UM CORO DE VOZES**

Durante a escrita dessa pesquisa, em vários momentos, me permiti ir encontrando as respostas para as dúvidas que me envolviam no momento da escrita, pois assim, vou narrando os eventos com impacto real que eles causam em minha compreensão. Nesta seção, não foi diferente. Devido ao peso da

---

<sup>69</sup> Compactuamos da visão de linguagem definida como atividade constitutiva, apresentada através do teórico Carlos Franchi. O autor define que a linguagem não pode ser vista só como um instrumento para comunicação (Franchi, 1992) e afirma que enxergar a linguagem dessa forma restringiria o conjunto das formas da língua sobre o qual o sujeito efetua suas opções linguísticas expressivas: “Certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela aos outros nossas experiências, estabelecemos por ela, com os outros, laços “contratuais” por que interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opções relativas ao modo peculiar de ver e sentir o mundo, com decisões consequentes sobre o modo de atuar nele. Mas, se queremos imaginar esse comportamento como uma “ação” livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, temos então de apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências (Franchi, 1992, p. 25).”

responsabilidade que assumo ao me envolver no diálogo com outras histórias vividas, busco respostas para o impasse sobre como guiar o leitor por esse diálogo de forma respeitosa com aquelas que se dispuseram a narrar suas experiências de vida pessoal e profissional.

Encontrei um caminho inicial que me conduz a olhar para as histórias de minhas colegas a partir de um lugar que Bakhtin chama de excedente de visão, já mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa. Faraco (2011) aborda esse conceito proposto por Bakhtin e nos diz que ao refletir sobre as visões privilegiadas entre mim-e-o-outro entendemos que elas se complementam numa complexa filosofia da alteridade:

[...] quando contemplo no todo um homem situado fora e adiante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis jamais coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] (Bakhtin, 2003, p.21)

Obviamente, correlacionada com esse excedente de visão há uma certa carência, porque o que vejo predominantemente no outro, só o outro vê em mim mesmo. Essa tensão entre o excedente e a carência impede a fusão de horizontes, ou seja, a anulação da minha singularidade (do meu excedente) no outro. Ao mesmo tempo, ela nos impele inexoravelmente para a interação: é o excedente de visão dos outros que responde às minhas carências; a alteridade tem um papel constitutivo fundamental – o “eu-para-mim” se constrói a partir do “eu-para-os-outros” (FARACO, 2011, p. 24).

Assim entendo que para compreender e dialogar com as narrativas (inclusive com a minha própria) preciso me colocar num certo distanciamento, assumindo a posição de pesquisadora-investigadora, mas também preciso me aproximar das histórias, promovendo o diálogo com a minha própria narrativa, como se assumisse uma dupla consciência. Nesse movimento que ora se distancia, ora se aproxima, ora se entrelaça e converge, ora se distorce e diverge, buscarei me encontrar empaticamente com as narrativas das professoras: me colocando no lugar delas e me posicionando axiologicamente aos fatos narrados para buscar compreender o seu ponto de vista e retornando ao meu lugar para completar esse horizonte com meu excedente de visão, minhas palavras acerca do vivido delas em diálogo com o meu vivido.

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar

para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23).

É importante destacar que a empatia a qual me refiro diz respeito à empatia estética definida por Bakhtin em “Para uma Filosofia do Ato Responsável” (2020, p. 62) como uma vivência ativa em que eu não me perco de mim nem por um instante sequer, ou seja, é um ato produzido ativamente por mim a partir de minhas vivências e experiências.

A minha visão das narrativas dos meus pares, baseada no lugar da empatia estética não me permite compreender completamente a experiência vivida por elas, pois não é possível traduzir “o conhecimento do existir singular no seu caráter de evento” (BAKHTIN, 2020, p. 65), assim como os leitores do primeiro capítulo desta pesquisa terão somente uma visão limitada da minha história, pois é impossível relatar a essência do existir-evento por completo. Todo texto sempre é lido, visto e interpretado a partir de um ponto de vista axiológico, conscientemente ou não.

Também é importante mencionar que ao ler minhas narrativas escritas nos diários também me colocarei nesse lugar de empatia, pois apesar de ter sido eu mesma a ter vivido as experiências relatadas, elas foram escritas em um outro momento e eu já não sou a mesma que escreveu aquelas memórias. Fui atravessada por outras experiências, leituras, aprendizados e lições, tudo isso muda a forma como eu compreendo aquilo que escrevi nas narrativas passadas, então haverá ainda um diálogo desse meu eu atual com o meu eu passado.

No diálogo proposto entre as narrativas, não me colocarei numa posição de ditar se as experiências vividas estão certas ou erradas, mas pretendo, acima de tudo, refletir sobre elas a partir das concepções que me constituem enquanto profissional e pesquisadora da educação na área da linguagem. Creio que ao investigar dentro das narrativas dos meus pares e da minha própria devo me concentrar em buscar encontrar através das reflexões e da empatia estética<sup>70</sup> as

---

<sup>70</sup> De acordo com o que compreendi com Bakhtin, a estética está relacionada à nossa capacidade de reconhecer a beleza e o valor artístico em diferentes formas de expressão, e de nos conectar com o mundo através da criação e da fruição estética. No entanto, ainda de acordo com minha compreensão, ética e estética não são conceitos independentes, mas que estão profundamente interligados. Bakhtin defende que a ética está presente em toda a experiência estética, pois cada escolha estética é também ética. Assim, vejo que a lembrança da arte e da cultura requer uma atitude ética de respeito e consideração para com o outro. Da mesma forma, a estética está presente na experiência ética, pois a ética envolve uma vivência da beleza não indiferente ao outro e à dignidade

minúcias que envolvem os fatos, escavar nas experiências, obter o sumo que possibilita o fazer reflexivo. Feitas essas considerações e direcionamentos, vamos iniciar a conversa com as narrativas.

Assim como eu, todas as professoras iniciaram suas narrativas em sua infância, algumas com mais ou com menos detalhes, mas relatando principalmente o contato e o gosto (ou desgosto) pela leitura e/ou escrita.

Eu ainda era muito pequena, mas já vivia rodeada de livros, pois a minha mãe é professora e nas minhas brincadeiras eu a imitava, lecionava, corrigia, argumentava e principalmente usava um pequeno quadro de giz para registrar o que os meus alunos deveriam aprender, essa era a minha brincadeira preferida. (...) Cresci ouvindo histórias e adorava lê-las também (PROFESSORA A).

Durante a minha infância, sempre convivi com os livros e o quão feliz eu ficava quando meu pai chegava em casa com mais um de seus exemplares para colocá-los em sua vasta coleção. Em minha rotina mental, lembranças agradáveis sobre aquela estante grande com seus mais diversificados Títulos e Obras. Desde então, começa a minha paixão pelas letras, conseqüentemente o sonho em me tornar uma professora (PROFESSORA B).

Eu não era muito fã de leitura durante a minha infância, apesar de ter contato com livros desde cedo, lembro da Série Vaga-lume, ou dos dicionários, da Barsa, e livros de fábulas, tenho alguns deles guardados até hoje. Mas apesar de não gostar muito de ler, talvez porque a leitura era uma imposição da escola e não uma escolha, sempre gostei de escrever, escrevia muito, cartas, diários, cartões...(PROFESSORA C)

Desde muito nova, lembro-me de amar ler e escrever, sempre quis ser professora, quando tinha uns 13 anos, eu e minha irmã ganhamos um computador e eu estava decidida que iria escrever um livro, inclusive comecei o projeto, Romance em dia de luto, era o título, na época cheguei a escrever umas cem páginas, mas não sabia claramente dos *perrengues* seguintes que era publicar um livro e obviamente não teria dinheiro para levar o projeto em frente. Começava ali minha história com a produção textual (PROFESSORA D).

Particularmente, sempre fui encantada pela escrita, em especial, em meus tempos de discente. (PROFESSORA E)

A produção textual sempre foi muito presente em minha vida escolar, desde criança gostava de contar histórias (...) (PROFESSORA F).

Um fato interessante notado nas narrativas é a inegável associação da imagem do professor como a de alguém que está diretamente e constantemente, desde a mais tenra idade, em contato com o mundo da cultura. Geraldini (2015, p. 82)

---

humana. Assim, para Bakhtin, ética e estética são conceitos que se complementam e se enriquecem mutuamente, e que devem ser considerados de forma integrada na compreensão da vida humana.

afirma crer que a “identidade” do professor tenha sido historicamente construída, essencialmente, pela sua relação com o conhecimento e, por causa dessa relação que se foram desenhando os diferentes perfis, cuja sequência constitui a história da profissão. Na sequência, Geraldí aborda a formação do professor, contando que o sujeito se forma<sup>71</sup> professor a partir do conhecimento que se incorpora em si e o remodela em alguém que antes ele não era. Isso mostra que as experiências vividas pelos docentes com o mundo do conhecimento, da teoria, da cultura, têm impacto direto na forma como atuarão em sala de aula.

Interessante também notar um padrão: todas citam suas experiências anteriores à graduação com a leitura e/ou a escrita, algumas relacionando até mesmo com a escolha da profissão de ser professora. Isso evidencia o quanto as práticas de leitura e escrita em nossa experiência tem impacto em nossa vida, até mesmo colaborando para uma decisão muito importante, a escolha da profissão.

Houve somente uma exceção no que diz respeito a exposição do motivo de escolha da profissão, a PROFESSORA E não menciona em nenhum momento de sua narrativa os motivos que a levaram pelo caminho da docência.

Na proposta de produção não foi solicitado explicitamente que se falasse da questão da escolha da profissão, mas creio que seja algo que a maior parte das participantes achou importante mencionar, afinal é um fato marcante em nossas histórias como professoras e geralmente ligado à alguma questão mais afetiva. Não acho que a PROFESSORA E tenha esquecido de mencionar esse fato ou que simplesmente tenha deixado passar por não achar tão importante, o que infiro é que em sua narrativa, a PROFESSORA E buscou ater-se somente ao que foi pedido, propondo um discurso mais objetivo de se responder à questão central da proposta.

Pensando no fato de que a maior parte das participantes mencionou o gosto pela leitura, creio ser importante destacar que a leitura tem um papel fundamental de humanização do sujeito (CANDIDO, 2010) e apesar de nenhuma das professoras estenderem-se em relatar memórias de alguma leitura ou algum impacto que um livro em específico tenha causado em sua formação, entendemos que a leitura fez parte da infância/adolescência de todas e isso pode ter contribuído para que

---

<sup>71</sup> Importante deixar claro que Geraldí diferencia o formar-se professor com o tornar-se professor. O autor afirma que é na relação com o conhecimento o sujeito se forma professor, mas é na relação pedagógica, ou seja, na relação com os alunos que ele se torna professor de fato.

escolhessem a profissão docente. Talvez pelo trabalho incessante com livros e com a produção do conhecimento, talvez por esse fator humano que é intrínseco ao ser professora.

Nóvoa (2017) em seu texto *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente* discorre sobre a necessidade de reorganização do lugar da formação de professores, e destaca que a profissão professor tem aspectos que não podem ser negligenciados, pois interferem nas práticas pedagógicas: “Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos” (NÓVOA, 2017, p.16).

Além de citar a importância da leitura na escolha de sua profissão, uma das professoras também relacionou a prática da leitura com a escrita como questões indissociáveis: “Descobri que a escrita e a literatura têm encantos diferentes em cada faixa etária, mas que elas jamais podem ficar dissociadas. Gosto de influenciar meus alunos para serem leitores (...)” (PROFESSORA A).

Penso que, assim como aconteceu comigo, ao reviver esses fatos no narrar suas experiências, as professoras reativaram em suas memórias o desejo de aprender, de ler e estudar que nasceu quando elas ainda eram crianças e que as incentivou a escolher a profissão professora, por entender que o sujeito professor é, na imagem projetada em nossas mentes, um ser rodeado de livros, estudos e conhecimento. Creio que assim, já podemos identificar que se iniciou um processo de autoformação pela reflexão provocada por rememorar suas histórias em narrativas construídas.

Retomando o trecho já exposto na narrativa da PROFESSORA F uma palavra me salta aos olhos: CORREÇÃO. Vamos revê-lo:

A produção textual sempre foi muito presente em minha vida escolar, desde criança gostava de contar histórias e sempre procurava melhorar meus textos através da *correção* da professora. Na adolescência, a leitura contribuiu para o amadurecimento das minhas produções textuais (PROFESSORA F, grifo meu).

Acho que a maior mudança proveniente da experiência das aulas de Texto e Ensino, Gramática Variação e Ensino e de Fonologia e Ensino foi a mudança em minha concepção sobre esse princípio tão arraigado ao nosso “ser professor”, que implica em nossos pensamentos (muitas vezes um pouco arrogantes) que eu corrijo

os erros dos alunos e ensino a fazer o certo, que o eu sei tem mais validade do que o que meu aluno sabe. Além de encontrar esse princípio na narrativa da PROFESSORA F, também pude vê-lo na narrativa da PROFESSORA C:

Em minha experiência como discente posso dizer que tive ótimos professores de língua portuguesa, principalmente no ensino médio. Tínhamos um caderno de redação e a cada quinze dias produzíamos textos propostos pela professora que fazia a *correção* posteriormente e nos indicava *erros e acertos* (PROFESSORA C, grifo meu).

Não tenho como não relacionar esses relatos à minha própria experiência, pois apesar de em contextos e cidades diferentes, aparentemente, esse “corrigir” ou indicar “erros e acertos” nas produções textuais está intrínseco ao fazer pedagógico dos nossos professores do passado e, talvez por isso, que nós, professoras do presente continuemos com essas práticas. Mesmo tendo passado por vários processos de formação com a graduação, pós-graduação e cursos de formação continuada, esse aspecto, na minha experiência, nunca foi tocado antes de viver o mestrado.

Por que não falamos sobre isso no grande tempo e no cotidiano? Por que essa discussão não está em nossas formações? Ou será que falamos, mas não nos causou impacto o bastante para estar em nossas memórias? Por que esse assunto não está na sala dos professores? Por que é tão normal para nós atuarmos dessa maneira? Essas perguntas me inquietam e me motivam a levar os estudos que tive na experiência do mestrado para esses lugares, principalmente para a sala dos professores, onde, eu acredito que o impacto real seria mais próximo da sala de aula.

Quero poder trazer à discussão das mesas de café de professores que a produção de textos dos alunos faz parte de um processo em que o aluno vai descobrindo na escrita uma forma de interagir com o mundo que o cerca e que nosso papel é de mediá-lo nesse processo, como um coautor que não está preocupado em corrigir, mas sim em dialogar com as produções do escritor principiante. Quanto aos “erros” ou, como eu prefiro chamar após a formação que vivi, as hipóteses, que talvez algum professor questione por deixarmos passar, podemos recorrer ao que diz Passarelli: “O modo de entender a escrita é fazendo, ou seja, escrevendo, compartilhando com outros, escutando ideias, adicionando algo ou revisando alguns pontos dessas mesmas ideias e, gradativamente, aprendendo e

incorporando as convenções gramaticais nos próprios textos” (PASSARELLI, 2004, p. 83).

Há ainda um trecho do relato da PROFESSORA D que colabora para nos alertar sobre o trabalho com o texto na sala de aula que não leva em conta os processos pelos quais o aluno passa ao escrever um texto, que vê a produção do aluno somente como algo a ser corrigido e quantificado em forma de nota. Ao relatar sua paixão pela escrita, culminada na produção de um livro de pelo menos cem páginas deixado em pausa no seu passado, a professora relata:

A minha escrita criativa no Ensino Fundamental, nunca foi incentivada, nem pelos meus professores, nem pelos meus pais, claro que, hoje eu percebo que isso vinha de uma cultura deles. Mesmo com tal realidade eu era meu próprio incentivo e vivia escrevendo aos quatro ventos, se eu via uma oportunidade, lá estava eu escrevendo um *textão* de aniversário, um discurso na igreja, um poema na catequese (PROFESSORA D).

Como nós precisamos ter sensibilidade ao lidar com a escrita de nossos alunos! Ao ler o relato citado acima fiquei pensando “será que eu mesma nunca deixei de incentivar a escrita de alguém por estar tão focada em aspectos centrados nos critérios de correção?”<sup>72</sup> Com certeza nunca fiz isso de forma intencional, mas será que a forma como eu lidava com a produção textual e avaliação que fazia dela, de uma maneira muito sistemática, baseada em estruturas e receitas passo-a-passo não podou sonhos infantis dos meus alunos de se tornarem escritores no futuro? Jamais saberei, o que sei é que essas reflexões, que são resultado do meu encontro com as narrativas de outras professoras, não permitirão que daqui para frente eu aja dessa forma em minhas práticas pedagógicas com a produção de textos e sua avaliação.

Na sequência a PROFESSORA D traz ainda a sua experiência com a produção de textos na graduação. Uma experiência bem parecida com a minha nessa fase da formação:

No ano seguinte, iniciava minha vida acadêmica, apesar de cursar Letras, a escrita pela qual fui incentivada foi a científica e hoje percebo como era podada, enfim ali tive essa nova experiência: escrever artigos, resenhas, resumos, relatos, trabalho de conclusão, relatórios de estágio... mesmo assim, hoje percebo que eu exercia minha criatividade de uma forma diferente nas produções dos *powerpoints* para as apresentações de trabalho (PROFESSORA D).

---

<sup>72</sup> Vamos pensar mais sobre esse tema mais à frente.

Na minha experiência, a escrita acadêmica também foi uma questão difícil, mas eu não entendia bem por quê. Um dos meus professores dizia que me faltava objetividade naquilo que queria dizer. Encarei a crítica e procurei encontrar formas de melhorar sozinha, pois não encontrei na minha formação inicial ferramentas, instrumentos ou estratégias que me ajudassem nesse aspecto, nem mesmo o professor trouxe alguma dica para me auxiliar nesse sentido. Em meu diário de experiência, no qual relatei minhas vivências de formação antes de iniciar esta pesquisa encontrei a seguinte observação:

O que fica mais evidente na minha trajetória com a produção textual na graduação e pós foi que os professores seguiam mais ou menos os mesmos “moldes” de correção dos meus professores de Ensino Fundamental e Médio. Me indicam o que está errado com observações do tipo “falta objetividade”, circulam erros ortográficos e os descontam na nota final. Não demonstram nenhum empenho em promover alguma progressão na qualidade da nossa escrita (DIÁRIO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO).

Acho que foi por isso que me encontrei na metodologia narrativa de pesquisa<sup>73</sup>, pois aqui posso exercer minha criatividade nos caminhos que crio para levar o leitor a conhecer a minha história e a história de meus pares, transformando a vida (a minha e a delas, as participantes) em materialidade para ser trabalhada com a teoria que circunda o mundo da vida prática.

Durante o mestrado, o aspecto mais evidenciado no trabalho com o texto foi o diálogo. Pensando nisso, procuro nas narrativas indícios de algum trabalho que envolva “diálogo” ou “interação”, encontro na narrativa da PROFESSORA E o seguinte excerto/enunciado:

Em minhas práticas pedagógicas, busco valorizar o potencial e a criatividade do aluno visando a uma construção textual direcionada e organizada conforme as propostas e peculiaridades de cada gênero. Geralmente, alguns gêneros textuais são trabalhados, estudados, lidos, e o aluno vive um diálogo crescente com os mesmos em cada aula (PROFESSORA E).

Não fica explícito de que forma se dá o diálogo durante as aulas, mas pensar em um “diálogo crescente” com textos durante as aulas me parece algo que vai ao encontro do ensino de gêneros discursivos como forma de vivência e interação. No entanto, essa foi a única menção ao vocábulo diálogo encontrada em todas as narrativas. Antes do mestrado, eu também não mencionaria diálogo ou

---

<sup>73</sup> Ao iniciar este trabalho estava muito receosa com a escrita narrativa, mas acho que a essa altura da pesquisa já me sinto à vontade para narrar e encontrar no mundo da cultura (teoria) respostas ou direcionamentos práticos para os problemas reais da vida e da escola. Ao narrar fui encontrando minha voz.

interação no trabalho com a escrita, só fui me dar conta da importância desses conceitos na prática do ensino da língua portuguesa após os estudos proporcionados pela formação<sup>74</sup>.

Relendo as narrativas, pude encontrar mais duas menções à escrita como forma de interação, desta vez de forma indireta:

Gosto de influenciar meus alunos para serem leitores e instigo-os a produzirem também, digo sempre: Escreva para ler, escreva para sua mãe ler, escreva para a professora ler e em breve o que escrever o mundo lerá (PROFESSORA A).

Amo esse contato com os alunos, sempre motivando uma boa leitura e trabalhando diversas modalidades dentro dos gêneros textuais, inclusive a produção de textos havendo uma troca muito grande de experiências e conhecimentos (PROFESSORA B).

No relato das professoras, é possível perceber que há uma compressão da escrita como uma forma de interação, pois, no relato da professora B, por exemplo, vemos a expressão “troca de experiências”, o que evidencia a relação de interação estabelecida durante o trabalho. Mas é o relato da professora A que mais me chama a atenção. Vemos que a interação é incentivada quando ela pede que o aluno escreva para alguém ler (mãe ou professora) e isso é muito importante, já é um passo à frente de experiências que tive com alguns professores na minha caminhada de formação.

No entanto, depois de refletir sobre a minha própria experiência sobre trabalho com a produção textual, essa recomendação me parece subestimar a capacidade de escrita que nossos alunos possuem. Explico: sim, pode haver uma produção direcionada à mãe ou à professora, desde que em uma situação de interação real. Mas porque “em breve com o mundo”? Com que sentido veio essa palavra mundo? Será que são as pessoas de fora da comunidade escolar? De fora da turma ou da família desse aluno? Acredito que nossos alunos podem escrever para o mundo (no sentido de pessoas fora da escola) também, possivelmente já o fazem, mas nos falta abordar essas situações de escrita na sala de aula e assim pararmos de separar a escrita pública da escrita da escola.

Essa visão é abordada por Geraldini no último capítulo de “O Texto na Sala de Aula” (2003, p.128) onde se enxerga a escrita na escola como um exercício para a

---

<sup>74</sup> Falo sobre isso na seção 3.2.

vida, para o futuro, não para o agora, o agora do aluno é visto como uma “não-vida”, por isso a escrita da escola é tão descolada da escrita para o mundo, Geraldi diz ainda que “é impossível manter uma coerência concebendo o aluno como aquele que se exercita para o futuro, exigindo ao mesmo tempo que use com adequação a modalidade escrita da linguagem”<sup>75</sup>, afinal pensar no aluno como alguém que “um dia será” é descaracterizá-lo enquanto sujeito que tem algo a dizer hoje, é tirar-lhe o poder da palavra, da expressão, é negar-lhe a interação que pressupõe o uso da palavra:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude - enquanto professores - ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc (GERALDI, 2003, p.128).

Foi assim que encontrei a resposta para um dos questionamentos que me levou a buscar os estudos no mestrado: como avaliar os textos dos meus alunos? Deixando meu lugar de avaliadora, buscadora de erros e tratando o discurso do meu aluno, com o interesse de uma leitora mais experiente. Vou abordar mais sobre isso no capítulo da proposição.

Vejo que, como eu, a maior parte das professoras baseava a avaliação dos textos em critérios de correção previamente estabelecidos, de acordo com o gênero discursivo proposto:

Desde que comecei a lecionar, meus alunos são incentivados a escrever e fazer a autocorreção de seus textos, de acordo com os critérios que estabeleço, assim, quando faço a correção, muitos erros já foram eliminados, cabendo a mim um olhar mais minucioso em seus textos e, aos alunos, maior conhecimento para evitar as mesmas falhas[...] Trabalho produções de textos de diferentes gêneros e contribuo com cada um para que sintam segurança em escrever (PROFESSORA F).

Já fiz também a escrita de uma reportagem com os sétimos, sempre nos moldes do gênero textual e com critérios de avaliação bem definidos (PROFESSORA D).

Faço produções textuais, constantemente com meus alunos dentro de sala de aula dos mais variados gêneros, sempre frisando com eles o tipo de linguagem e a norma padrão utilizada e para os alunos adaptados monto Roteiros dentro do grau de dificuldade de cada aluno. Atualmente trabalhamos a produção textual do Gênero Conto Suspense, onde os alunos dos oitavos anos colocaram em prática a sua escrita criativa e nos sextos anos Gênero Textual Poema, com critérios avaliativos (PROFESSORA B).

---

<sup>75</sup> Ibid.

Critérios de correção (ou avaliação, como prefiro chamá-los) previamente estabelecidos são necessários para direcionar o trabalho do aluno e até mesmo do professor na hora da avaliação do texto, mas a forma como eu estava acostumada a vê-los e usá-los nas avaliações engessava a minha leitura interessada no que meu aluno tinha a dizer no texto. A preocupação maior era se o texto se encaixava nas características gerais do gênero, se seguia a estrutura estudada, enfim, acho que é importante trazeremos à discussão essa questão: quais são os critérios de avaliação e como eles vão direcionar a leitura do professor: como um buscador de erros ou como um leitor interessado?

Devido ao vazio de informação das narrativas sobre quais são os critérios de avaliação utilizados pelas professoras, se são baseados em um trabalho mais direcionado a vivências de produção textual, ou se o trabalho com os gêneros discursivos ainda é aquele que menciono no relato de minhas práticas docentes anteriores ao mestrado, baseado em moldes ou receitas de textos que, após serem escrutinados em suas características gerais, culminam na produção de um texto que deve caber no formato do gênero discursivo em questão, tudo me leva a crer que por critérios de correção, o que temos é justamente esse “conjunto de regras” que um poema deve seguir para caber na “caixinha dos poemas”, ou que um artigo de opinião deve seguir para ser rotulado como tal e não como um editorial, por exemplo.

O problema desse tipo de critério avaliativo é que ele se centra mais na forma do que no conteúdo e não procura estabelecer um diálogo entre leitor e autor, ou seja, voltamos a escrever para o professor ler, fazer uma correção impositiva e dar nota, o que sabemos que não é a função real de um texto no mundo da linguagem. Se seguirmos nesse rumo nossas aulas de produção textual correm o risco de se tornar apenas:

[...] aulas de “*dicas preciosas*”, que supostamente levam ao “*mapa da mina*” da aprovação nos vestibulares e concursos [...] Deixa-se de lado o que é central – a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus próprios textos e os de outros autores – para se concentrar no que é periférico pitoresco ou mesmo absurdo. Peca-se, muitas vezes, por se desviar o foco da formação: dos usos da língua para o saber sobre a língua (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 17, grifos dos autores).

Ao reproduzir em nossas aulas essas dicas rápidas<sup>76</sup>, a memorização de estratégias curtas para se expressar melhor ou os passos infalíveis para escrever uma boa redação<sup>77</sup> estamos mesmo é podando a potência criadora de uma geração que está acostumada a encontrar informações prontas em um ou dois cliques, mas tem muita dificuldade em entender seu próprio processo (único, individual e intransponível) de se expressar através da escrita.

Esse ex-pressar<sup>78</sup>, **pressionando**, espremendo nossas ideias até conseguir tirá-las **para fora** e registrá-las num papel é um processo criativo que requer esforço, bagagem, mas acima de tudo requer ter o que dizer e para quem dizer. Acho que nosso papel como professoras está mais para conduzir os alunos nesse processo de encontrar sua voz na escrita, ampliando sua bagagem de ideias através do contato com outros bons textos (de autores famosos ou de colegas de classe) e conversando com eles do que em fornecer técnicas, regras, dicas rápidas ou receitas de escrita. Afinal, como diz Antunes (2003, p.45) “não existe conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do não ter o que dizer”, pois as palavras são somente o material que fazem a ponte de interação entre quem fala e quem lê. Como material as palavras transformam a ideia (incognoscível), o sentimento, aquilo que se sabe ou que se quer contar em matéria (cognoscível) para o outro compreender, assim a escrita propicia a interação entre autor e leitor.

Pensando nisso, busquei nas minhas narrativas e das professoras participantes se havia alguma menção ao incentivo ou à importância da leitura, seja de livros populares ou canônicos, para auxiliar nessa produção de repertório dos alunos. No meu diário reflexivo de formação trouxe algumas menções à importância da leitura, fiz vários projetos de leitura coletiva com meus alunos, a que mais me marcou foi a leitura do livro “Tosco” (MATTJE, 2009) com alunos de sétimo ano, de uma escola municipal. Eram alunos de uma realidade de alta vulnerabilidade social e as temáticas discutidas no livro a partir da história do protagonista se encaixavam na vida dos meus alunos. Trago um trecho da narrativa de meu diário de formação:

---

<sup>76</sup> Esse conteúdo faz tanto sucesso por prometer uma instantaneidade de resultados e uma facilidade que não é real para o processo de escrita.

<sup>77</sup> Geraldi (2003) afirma que as redações são um verdadeiro martírio para alunos e professores, nesse tipo de abordagem se pede que o aluno redija com base em temas que não se relacionam com o real, é a escrita feita para a escola, já na produção textual, se pressupõe a interação com o mundo, é a escrita na escola.

<sup>78</sup> Expressare, do latim: “fazer sair apertando, tirar de, extrair”.

A leitura sempre me foi cara, ficávamos várias aulas lendo. Eu lia pra eles, eles liam pra mim. Era uma rica troca. Propus a primeira vez a leitura do livro Tosco em uma escola estadual, com alunos de sexto ao nono ano. Fazíamos um círculo e íamos de forma compartilhada ou íamos para o pátio e cada grupinho em um lugar confortável fazia a leitura. Os alunos amaram o livro, a escola tinha um para cada, mas senti que não era a realidade deles, eles viviam em um ambiente rural e por mais que tivessem certa vulnerabilidade, não era a mesma retratada no livro.

Foi na segunda vez que propus a leitura que senti que acertei mais precisamente. Apesar de a escola não ter o livro na biblioteca, usei meu exemplar para tirar cópias dos capítulos para os alunos e a gente poder fazer a leitura compartilhada. Era uma turma de sétimo ano de uma escola municipal, agora num ambiente mais urbano. Durante a leitura, podia ver o interesse dos alunos crescendo, eles participavam das discussões. Que alegria poder ouvi-los falar! Antes da leitura, era sempre um martírio quando a aula pedia a participação deles, ficavam todos em silêncio com medo de errar, por mais que eu dissesse que ali estávamos aprendendo e era o ambiente seguro para tentar.

Depois da leitura e das discussões que tivemos senti que os conhecia melhor e eles a mim, tocamos em assuntos importantes como uso de drogas, adolescência, relacionamentos amorosos, abuso físico e psicológico, relacionamento com a família. Foi uma experiência muito rica pra mim, guardo com carinho na memória, espero que tenha ficado um pouquinho na memória deles também (DIÁRIO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO)<sup>79</sup>.

Ao observar as narrativas das professoras participantes da pesquisa encontrei várias menções à relação entre leitura e escrita na relação com seus alunos:

Descobri que a escrita e a literatura têm encantos diferentes em cada faixa etária, mas que elas jamais podem ficar dissociadas. Gosto de influenciar meus alunos para serem leitores (...) (PROFESSORA A).

Amo esse contato com os alunos, sempre motivando uma boa leitura e trabalhando diversas modalidades dentro dos gêneros textuais, inclusive a produção de textos havendo uma troca muito grande de experiências e conhecimentos (PROFESSORA B).

A leitura é essencial para o desenvolvimento da escrita e em minha docência procuro aproximar essas duas coisas tão essenciais para o aprimoramento do aprendizado e da escrita dos nossos estudantes (PROFESSORA C).

(...) hoje quero narrar minhas experiências docentes com a escrita e a leitura, com a produção textual e os sucessos dos alunos em suas aventuras pela escrita, tendo em vista que não há como separar escrita da leitura (PROFESSORA E).

---

<sup>79</sup> Optei por trazer, nesta seção, as menções aos trechos do meu diário reflexivo como citações longas, sem o itálico no corpo do texto como fiz em outras seções desta pesquisa. Acredito que isso pode contribuir para a fluidez da leitura e organização do texto, visto que aqui há a exposição de uma quantidade maior de trechos das minhas narrativas e das professoras participantes.

Acredito na importância da leitura por fruição e incentivo meus alunos a fazê-la, conseqüentemente, a escrita evolui (PROFESSORA F).

Parece-me que todas concordamos que “A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita” (ANTUNES, 2003, p. 67). Acredito que esse seja um ponto comum nas formações do curso de Letras e outras formações da área. Aborda-se constantemente nas disciplinas e nos discursos de professores formadores a importância de formar bons leitores para formar bons escritores. Só esquecemos de enfatizar com a mesma frequência a importância de nós, professoras, sermos boas leitoras dos textos de nossos alunos para eles se tornarem bons escritores, afinal, o leitor é um dos sujeitos da interação proporcionada pelo texto escrito (ANTUNES, 2003), e nessa afirmação não se exclui a professora como leitora dos textos dos alunos, nós também devemos interagir, dialogar na leitura dos textos produzidos na escola.

Uma das narrativas trouxe uma experiência profissional diferenciada: professora-corretora de textos. Eu nunca tinha conhecido ninguém que tivesse experiência nessa função, a não ser para correção de redações de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio, e mesmo assim, no meu imaginário, eram professores comuns que eram contratados para ajudar a fazer essas correções pontuais. Mas na função que a professora descreve era diferente, diz que era professora corretora do Ensino Fundamental II. Eis o trecho da narrativa:

Assim que me formei consegui um trabalho em uma escola particular (...) ali eu trabalhava apenas com as produções textuais dos alunos, éramos em dois professores da disciplina de OLR – Oficina de Leitura e Redação, o professor de sala e a corretora, eu no caso, no início eu trabalhava com o Ensino Médio e com Ensino Fundamental II, mas como o fluxo de produções era intenso, depois de um tempo fiquei apenas com o segundo. Nesse interim, vivi os quatro primeiros anos da minha vida – quase docente – afinal eu não preparava, nem dava aulas, era mais como uma auxiliar de textos. Ao passar dos anos corrigi milhares de milhares de produções textuais dos mais variados gêneros. Era a única realidade que eu conhecia e por mais cansativa que fosse, eu amava ter esse contato, reconhecia a letra dos alunos, ajudava a identificar os gêneros textuais e fazia um trabalho de educação inclusiva com os alunos que precisavam de certa adaptação (PROFESSORA D).

Fiquei um tempo refletindo e buscando mais informações em trabalhos sobre as implicações da figura do professor-corretor para a professora e para os alunos. Em minha pesquisa encontrei dois trabalhos que abordam a questão (BARTHO,

2018 e VEQUI 2006)<sup>80</sup>, mas nenhum respondeu completamente às minhas inquietações.

É bem verdade que ler e avaliar textos demanda um tempo que muitas vezes nós professores não dispomos, na maioria das vezes leio as produções textuais dos meus alunos em casa, fora do horário de aulas-atividade que já é insuficiente, pois levo muito tempo nesta função. Contudo, fico imaginando como deve ser para os alunos escrever sem ter contato com a pessoa que fará a leitura dos seus textos e o mesmo para a professora-corretora, não conhecer as peculiaridades de quem está conversando com ela através do texto. Não que para se estabelecer um diálogo com um texto se faça necessário ter a presença do interlocutor, na escrita temos a possibilidade de interagirmos com alguém distante, mas no processo de escrita eu preciso saber para quem estou escrevendo, o público-alvo precisa estar previamente definido, ainda mais se tratando de alunos de ensino fundamental.

Assim o professor-corretor é alguém que fica no imaginário do aluno, como um ser não muito bem definido, mas que vai avaliar e atribuir nota ao seu texto. Creio que essa seja uma dificuldade a mais a ser enfrentada pelo aluno que escreve. Além disso, aparentemente, a professora-corretora não participava das aulas, já que o outro é o “professor de sala”, assim, não vê o processo de escrita, as orientações, os rascunhos, apenas recebe o produto e o avalia com base em critérios que não foram estabelecidos por ela. Parece a concretização do que Geraldi define como escrita escolar quando:

a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele) (GERALDI, 2003, p.65).

Como uma função que ainda não entendo os pormenores, creio que careça de algum aprofundamento, mas penso que contratar um professor-corretor para amenizar os problemas de falta de tempo para ler os textos dos alunos seja somente uma tentativa de atenuar um problema sério que vem sendo ignorado ao longo da história da educação.

---

<sup>80</sup> O primeiro trabalho aborda a formação identitária de uma supervisora de professor-corretor e o segundo propõe uma comparação entre propostas de produção textual, para alunos de graduação, sem a mediação do professor de sala e corrigida por um professor-corretor e outra com a mediação do professor de sala.

Além disso, não posso deixar de me questionar, quais são os impactos dessa função na formação identitária do professor? A professora participante da pesquisa se define como uma “quase docente”, também pudera, sem o contato com meus alunos eu não me veria como uma professora completa também, afinal, assim como outras professoras que já empreenderam pesquisas buscando compreender como acontecia sua constituição como professora (CASTRO, 2020; SIMAS 2018; BUSCARIOLO,2015), entendo que é na relação que estabeleço com meus alunos que eu me constituo alteritariamente como professora.

Sob a ótica da antropologia, o pensamento bakhtiniano permite uma compreensão radical da alteridade, pois apresenta uma visão multirreferenciada, na qual tempo e espaço estão em constante interação no processo de construção eu/outro. Assim, é possível entender o outro de uma maneira original, pois ele é referido não como alguém que está fora de mim, que é estranho a mim, mas como alguém que me constitui, que contribui para o processo de construção de um eu que não me pertence integralmente e que somente existe a partir do olhar do outro (SCORSOLINI; SANTOS, 2010, p. 750).

Assim, é possível compreender o porquê de a professora se definir na narrativa como uma “quase docente”, ela tinha acabado de sair da graduação e cumpria uma das funções de professora, mas aparentemente, ansiava por uma relação mais próxima de seus alunos, buscando até mesmo na correção de textos estabelecer essa relação, nas palavras dela: “(...) era a única realidade que eu conhecia e por mais cansativa que fosse, eu amava ter esse contato, reconhecia a letra dos alunos (...)”, mas algo ainda faltava para tornar-se uma docente completa, e esse algo era uma relação mais próxima, mais dialógica com seus alunos.

É claro que essa relação poderia ser diferente se a função não fosse corrigir textos, mas dialogar com eles. Se a intenção fosse conhecer o interlocutor que se expressava por meio dos textos seria possível ter uma relação mais próxima, conhecê-lo de forma mais profunda guiando seus caminhos na escrita por meio de uma leitura interessada, mas isso não é possível quando somos professoras corretoras, professoras buscadoras de erros.

Entendendo que a escrita não é um ato instantâneo e direto, mas um processo que requer planejamento, reflexão e revisão, procuro nas narrativas alguma referência à proposta de reescrita dos textos e encontro esse assunto sendo abordado de forma explícita na narrativa da PROFESSORA E:

Aprendi na universidade, com uma mestra encantadora (...), a valorizar o rascunho. Grandes ideias e descobertas surgem de “rascunhos”, nada veio

pronto, tudo é processual. Logo, entendo, pela minha prática docente, que a avaliação da escrita final de meu aluno passou por processos evolutivos de leitura, análise, registro, organização, reescrita, reorganização, correção e finalização. Por isso, sempre solicito a entrega da “versão final” e dos “rascunhos” desenvolvidos. Pelos rascunhos observo avanços, correções, adaptações, crescimento e cuidados para escrever aquilo que se quer realmente dizer (PROFESSORA E).

Além de ver a escrita como um processo, também acho interessante a menção ao poder dos rascunhos, sendo que a professora também os considera no processo de avaliação, observando a evolução que a reflexão proporcionada pelo ato de reescrever proporcionou.

Antunes (2003) destaca a reescrita como momento em que o autor reflete se o que disse e foi dito da melhor maneira. Ao submeter-se a essa reflexão, o aluno, se colocando aqui no lugar de interlocutor do seu próprio discurso, pode repensar se seus enunciados alcançaram os objetivos iniciais, podendo decidir mudar sua forma de se expressar, dependendo dos efeitos que deseja alcançar.

É algo digno de ser notado também, o fato de a PROFESSORA E, ao pensar no seu fazer pedagógico, remeter-se a uma professora que marcou sua graduação, o que me faz pensar que nós professores, sempre marcamos de alguma maneira a história de nossos estudantes, positiva ou negativamente, seja no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou na graduação. É nítido o carinho expressado através dos adjetivos “mestra encantadora”. Nesse caso, é possível perceber que a formação inicial, na pessoa da professora universitária mencionada, teve um impacto importante na atuação da PROFESSORA E.

Por fim, com o objetivo de responder à questão<sup>81</sup> norteadora desta pesquisa que se relaciona diretamente com os meus pares, pesquisei nas narrativas as palavras centrais de meu questionamento: insegurança – dúvida – questionamento – formação. Com a pesquisa direta por essas palavras não encontrei nenhum resultado nas narrativas. No entanto, após uma leitura cuidadosa, pude encontrar duas menções indiretas à busca pela formação relacionada ao trabalho com a escrita:

Foi assim que cresci e me percebo como aprendiz da vida da escrita (PROFESSORA A).

---

<sup>81</sup> Os meus pares passam ou passaram pelo mesmo processo de se questionarem, se sentirem inseguros e buscarem apoio na formação continuada?

Confesso que tenho me surpreendido com muitas produções, como também, detectado significativos índices de dificuldades, os quais me desafiaram e me desafiam a buscar soluções, aprimoramentos, mas também celebrar pequenas e significativas conquistas (PROFESSORA E).

No trecho apresentado pela PROFESSORA E vemos que ela, notando os índices de dificuldades apresentados pelos alunos se sente desafiada e procura por soluções e aprimoramento, é possível subentender que esse aprimoramento possa ser encontrado em algum ambiente de formação. Já a PROFESSORA A se diz ser uma aprendiz da vida da escrita. Por se ver como uma aprendiz, podemos interpretar como alguém em constante busca pelo conhecimento, seja nas suas experiências ou na formação acadêmica, a referida professora exemplifica o perfil do professor que não enseja ser o detentor de conhecimento, mas busca estar sempre aprendendo.

Esta seção foi construída na intenção de responder ao nosso objetivo específico de “inferir quais as influências causadas pela formação inicial e continuada dos professores nas suas práticas de produção de texto e sua avaliação”, a partir das narrativas das professoras participantes e das minhas próprias narrativas escritas em dois diários. Mas como a metodologia narrativa de pesquisa pode nos surpreender no decorrer do percurso, já que não impõe um único caminho rígido a ser seguido, acredito que as reflexões expostas nesse coro de vozes narrativas me levaram além. Levaram-me a pensar sobre a constituição identitária do professor, a importância de assumir uma concepção de linguagem, de compreender o meu aluno como alguém que tem algo a dizer e que merece ser ouvido ou lido.

Sobre as influências que a formação inicial e continuada têm sobre a forma como nós trabalhamos com o texto, a partir do que li e refleti no diálogo entre as narrativas, é que nossa formação não nos direciona a questionar a forma como conduzimos o trabalho com o texto, aparentemente, não há um incentivo ou uma orientação que nos conduza a pensar as raízes do nosso fazer pedagógico. Seguimos replicando aquilo que nossos mestres nos ensinaram<sup>82</sup> e que julgamos ter sido proveitoso, mas sem a reflexão necessária para dar bases a essas ações.

---

<sup>82</sup> Seja isso positivo ou negativo, atual ou retrógrado.

Ciente de que este diálogo não se esgota aqui e que nas releituras e reinterpretções ainda há muito que se pode refletir e discutir sobre as experiências narradas, minhas e das minhas colegas professoras, para assim podermos compreender de forma mais aproximada da realidade da sala de aula como acontece o trabalho com o texto e quais as influências da nossa formação na relação que estabelecemos com os textos de nossos alunos, trago na sequência uma narrativa na forma de proposição de trabalho com o texto.

## 4.2 O QUE HÁ DE VIR

Após viver a experiência do mestrado e desta pesquisa que desde a fase inicial me provocou tamanhas reflexões, procuro nesta seção trazer alguns apontamentos sobre o trabalho com a produção de textos e sua avaliação nas aulas de língua portuguesa, pensando principalmente sobre a prática que quero assumir daqui para frente.

Ao retornar ao trabalho<sup>83</sup> me deparei com uma situação corriqueira, mas que à primeira vista se tornou estranha: precisava voltar a fazer meus planos de aula. Entretanto planejar já não era mais uma atividade tão simples e espontânea que fiz ao longo dos nove anos de profissão, construir os meus planos de aula se tornou uma tarefa quase impossível. Levei vários dias para conseguir chegar a um modelo aceitável, que está longe de ser algo rígido e pronto, pois agora levo em conta as vivências que teremos em sala de aula e, portanto, apesar de direcionar um tema a ser estudado, não impossibilita o surgimento de “acontecimentos” que mudarão o rumo do projeto.

A verdade é que após os estudos empreendidos e das reflexões provenientes das narrativas aqui expostas já não posso mais fazer o mesmo tipo de trabalho que fazia antes<sup>84</sup>, não dá para reutilizar o planejamento de anos anteriores, pois há nesta pesquisa uma responsabilidade assumida por mim e as mudanças que

---

<sup>83</sup> Estive afastada por seis meses devido à licença maternidade.

<sup>84</sup> Ver o capítulo 2.5 A DOCENTE DE ANTES, no qual relato a forma como atuava em sala antes do mestrado. Era o que Geraldi chamou “controlar o processo de aprendizagem da criança”, em que não cabe ao professor mediar o processo de construção de conhecimento, mas sim de manter o controle do acesso ao material didático, do tempo e dos comportamentos dos alunos. (GERALDI, 2015, p. 87)

aconteceram no meu interior precisam agora sair para serem expostas e fazerem a diferença na vida dos meus alunos e de meus colegas de profissão.

Geraldi (2003) no livro que desencadeou grandes mudanças na forma como ensinamos língua portuguesa nos dá um norte para iniciar esse trabalho de planejar aulas de acordo com a concepção de linguagem bakhtiniana. Primeiramente, devemos refletir sobre as seguintes perguntas: “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 2003, p. 40). Ora, se partimos da concepção que vê a linguagem como interação, então entendemos que o texto serve para interagir em sociedade, não para mera indicação de erros e acertos e produzir uma nota no final do período. Aqui, me deparo com a importância de o professor assumir uma posição no que diz respeito a concepção de linguagem, algo que nunca havia me dado conta antes de iniciar estes estudos, enfim a teoria importa muito na prática! Conforme Kleiman:

A perspectiva de linguagem que orienta o trabalho escolar não é, então, mera questão teórica. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos, não seríamos capazes de agir em sociedade (KLEIMAN, 2006 p. 26).

Aí me deparo com o currículo do município onde trabalho, que tem como norte a Base Nacional Comum Curricular<sup>85</sup>, e encontro uma lista de gêneros a serem trabalhados em cada ano do ensino fundamental séries finais. Três gêneros por trimestre, um por mês, mais o trabalho com a oralidade, prática de análise linguística (que às vezes conseguimos trabalhar com o mesmo gênero em estudo, mas nem sempre) e a leitura! Ah, ainda tem a leitura, temos cinco aulas semanais de língua portuguesa, mas uma sempre é destinada à leitura na biblioteca da escola. Que grande desafio encontro!

Contudo, professoras são ótimas em lidar com desafios, vamos conseguir fazer um bom trabalho, com certeza, “dar conta” do currículo não é uma prioridade para mim, mas sim proporcionar experiências de interação que marquem de alguma

---

<sup>85</sup> A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos estudantes ao longo da Educação Básica no Brasil, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Após várias etapas de discussão e revisão, a BNCC foi homologada em 2018-- pelo Ministério da Educação. A partir daí, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a ter como referência esse documento para a elaboração dos currículos escolares (BRASIL, Ministério da Educação, 2018).

maneira a história dos meus alunos. Assumindo pessoalmente a visão defendida por Geraldi em seu texto “A aula como acontecimento”, já citado anteriormente, tomo para mim suas palavras, escritas assim mesmo, em primeira pessoa:

Creio que esta inversão, ao mesmo tempo que enriquece o que temos considerado como herança cultura válida, pretende que a relação com o vivido, que é base da aprendizagem, inspire o processo de ensino, trata-se de reencontrar o vivido para nele desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural. Ao contrário do lema “aprender para viver”, trata-se de assumir efetivamente que “vivemos aprendendo” (GERALDI, 2015, p. 95).

Projetando sempre a partir do vivido, então, começamos a pensar na questão dos gêneros do discurso, vistos basicamente como textos com características mais ou menos em comum agrupados. O fato de estarem agrupados e receberem um rótulo não rompe com a dialogicidade do texto, ele continua sendo uma forma de interação de um sujeito-autor que escreveu para dialogar com outro(s), que responde a esse discurso de alguma maneira.

No entanto, ao trazer gêneros do discurso que são de outras esferas para a escola corremos o risco de categorizá-lo em um modelo a ser seguido e propor a escrita desse gênero aos alunos de uma forma que muito se parece com as redações que tínhamos que escrever em nossos tempos de discentes. Seguindo uma receita, um passo-a-passo, tolhemos a criatividade do aluno que passa a ter como único interlocutor o professor, que corrige esse texto com base naquele modelo ideal e enche de destaques de erros ortográficos e quantifica o valor atribuído àquele discurso produzido pelo aluno na forma de nota, assim, quanto mais próximo do modelo ideal, mais alta a nota.

Sei de cor esse processo, pois esse era o resumo da minha prática com a produção textual anterior ao mestrado. Apesar de tecer (longos) comentários nas avaliações dos textos, chamando cada aluno individualmente para conversar sobre sua produção, ainda centrava minha avaliação no quanto o texto do aluno se aproximou do modelo que estudamos antes da proposta de escrita.

Sobre essa maneira de lidar com o trabalho com os gêneros, devemos pensar que:

Considerar o percurso histórico do conceito de gênero implica considerar a problematização do estatuto das classificações fundada em uma atitude com duas características principais: essencialista – que busca desvelar nos gêneros uma ontologia fundamental; e normativa que busca atribuir-lhes o estatuto de matriz onde se alojam conteúdos a serem taxonomizados e imitados (GIOVANI, 2010, p.32).

É claro que existe uma “ontologia fundamental” nos textos que produzimos, que são aquelas características mais essenciais que fazem com o texto seja “classificado ou encaixado” junto com outros mais ou menos do mesmo estilo, não estou negando a existência dos gêneros discursivos como agrupamento de textos mais ou menos semelhantes. O que procuro criticar aqui era uma visão que eu tinha em relação à produção dos meus alunos, e que acredito que muitas de nós professoras(res) temos, de encaixar os textos dos alunos em moldes rigidamente pré-estabelecidos que ignoram a instabilidade dessas características que fazem um texto ser de um gênero ou outro.

Isso faz com que fiquemos condicionados na hora da avaliação a ter como maior preocupação observar o quanto o texto do aluno se aproximou do modelo que estabelecemos como ideal, ou seja propomos a “taxonomização e imitação” do gênero discursivo a partir de uma receita e quanto mais próximo daquela referência o texto do aluno chegar, melhor será sua nota final.

O pior é que os alunos sabem disso, eles sabem que quanto mais “igual” ao modelo melhor a recompensa em forma de nota...será que essa não é uma das causas de um dos maiores problemas que encontramos nas produções textuais: a quantidade de textos plagiados da internet? Será que não estamos condicionando nossos alunos a seguirem receitas de textos e encolhendo a potencialidade criativa deles?

Posso dizer que não foi fácil me deparar com essa realidade em que eu, uma professora que sempre se esforçou para fazer um bom trabalho para o desenvolvimento global dos meus alunos, precisava mudar minha forma de ver o trabalho com o texto e com a linguagem<sup>86</sup>. Mas também é libertador permitir-se mudar, permitir-se aprender, afinal, na escola não estamos somente para ensinar, não é mesmo?

Assim, refletindo sobre o passado e planejando ações para o futuro, entendo que o trabalho com o texto na escola deve explicitar que os gêneros do discurso, muito mais do que textos com características parecidas agrupados, servem como

---

<sup>86</sup> Abordo mais profundamente sobre meu trabalho com o texto antes dos estudos do mestrado na seção 2.5. Na seção 3.2 há a definição de linguagem e, portanto, também do texto da qual partilho, com base nas leituras que fizemos durante o mestrado.

um dispositivo de comunicação nas interações humanas e essas situações de interação, de vivências devem ser propiciadas no ambiente escolar também.

João Wanderley Geraldi aborda essa questão no prefácio do livro *Bakhtin e a Educação* (GERALDI In: GIOVANI; SOUZA, 2017) apontando para o fato de que trazer os gêneros discursivos para a sala de aula para somente esquematizá-los em características engessadas dentro de uma sequência didática para posterior produção de um texto dentro daqueles moldes é “extrair do mundo da vida um objeto pálido, desvesti-lo de suas condições concretas de produção e recusar-se a um mergulho de penetração profunda no texto lido para deixar levar-se por aspectos formais”.<sup>87</sup> Além disso, ele complementa mostrando o quanto nós professores, muitas vezes subestimamos os nossos alunos ao tratar dos gêneros discursivos a partir de um viés tecnicista: “Mais ainda: é uma aposta de que os sujeitos sociais são incapazes de aprender gêneros discursivos pelo convívio com eles ao transitarem pelas diferentes esferas da comunicação social.”<sup>88</sup>

Antunes (2009) aponta para a necessidade de que a escrita seja trabalhada na sala de aula como uma atividade interativa de expressão, onde o aluno pode expor suas ideias, as informações que conhece, crenças ou sentimentos que deseja partilhar com o leitor: “[...] por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo” (ANTUNES, 2009, p.45).

Creio que se partirmos desse princípio, proporcionando situações de interação com os textos produzidos pelos alunos e concedendo-lhes o direito de circular com autonomia pelas diferentes esferas sociais onde se encontram os gêneros discursivos, finalmente conseguiremos fazer com que nossos alunos assumam uma posição de aluno-autor, protagonista de sua própria história, que tem responsabilidade sobre seu discurso, pois ele saberá que em tudo aquilo ele que escreve há uma resposta de outros, não só uma nota dada pelo professor.

E a avaliação desses textos que não são só para mim, como fica? Entendo que o papel do professor, nesse caso, é o de leitor mais experiente, que vai dialogar com o texto do aluno apontando caminhos e fazendo questionamentos que podem trazer mais corpo ao texto, mas sempre tendo como premissa o respeito ao estilo e

---

<sup>87</sup> Ibid, p.14.

<sup>88</sup> Ibid, p. 14.

criatividade do aluno que se posiciona como autor de seus dizeres. Portanto, o foco, a ênfase e a importância devem estar no processo, não no produto.

Entendo que talvez para o leitor desta pesquisa todo esse discurso de mudança de atuação pedagógica seja um pouco intangível ou difícil de visualizar, caso não tenha conhecimento dos processos ou da teoria que exponho em meus dizeres. Para tornar aquilo que é imaterial, pois aconteceu dentro de um sujeito, em algo compreensível ao sujeito leitor que se propõe a dialogar comigo na leitura desta pesquisa, trago aqui uma narrativa<sup>89</sup> de minha autoria, que ilustra e provoca reflexões sobre a forma como lidamos com o texto na sala de aula.

*Num dia qualquer da aula de língua portuguesa do sexto ano, a professora propõe um trabalho de produção textual. Essa profissional participou, recentemente, de uma palestra de formação que disse que a aprendizagem deve sempre partir do vivido, da experiência do aluno e não somente do currículo. Então, para verificar a aplicabilidade dessa teoria que ouviu falar na palestra, a professora pede aos alunos para que escrevam, em uma folha para entregar, um relato de como foi seu dia.*

*Luís, um aluno dedicado, achou o pedido da professora um pouco estranho... “Não vamos pegar o livro didático?”, pensou. Mas colocou-se prontamente a escrever, pois não queria tomar bronca, nem perder pontos pelo comportamento. No fim da aula, entregou seu texto, que dizia:*

Joinville, 27 de junho de 2022.

Escola Municipal Padre João Manke<sup>90</sup>

Nome: Luís Augusto A. Soares. 6º Ano C

#### MEU DIA

Eu acordei e fui escovar os dentes e depois fui toma café. Ai eu fui arruma minha cama. E depois fui jogar bolinha e depois fui jogar bola. E depois eu fui anda de bicicleta e depois eu fui au moça ai eu fui asidi televisão. E depois eu tomei banho e fui faze a tarefa e depois vim pra escola.

---

<sup>89</sup> Essa narrativa se baseia no texto “O professor como leitor do texto do aluno” de João Walderley Geraldi (MARTINS, 1993) dialogando com minha experiência como professora.

<sup>90</sup> Os nomes aqui mencionados são fictícios.

## FIM

*Lendo o texto do Luís e de outros alunos da turma, a professora ficou completamente insatisfeita com a experiência que viveu ao colocar aquela teoria mencionada no curso de formação em prática. Como daria nota numa coisa dessas? Chegou à conclusão de que, realmente, essa turma que fica enfiada em salas lotadas de livros de teóricos complicados e antigos nas universidades afora não entende nada de sala de aula.<sup>91</sup>*

*Ao pegar os textos para corrigir na sala dos professores, mostrava indignada aos colegas os erros de ortografia, coesão e coerência, todos inaceitáveis para o nível de sexto ano. Os colegas, igualmente indignados e chocados, diziam “Essa geração está mesmo perdida, só querem saber de redes sociais, estudar que é bom? Nada”.*

*Pensando na prova que viria da secretaria da educação em breve para avaliar seu próprio desempenho como professora, ela pensou que isso não poderia ficar assim. Tratou logo de pensar em uma bronca daquelas para a turma, afinal, apesar de se sentir culpada pelos textos mal escritos, sabia que a culpa não era só dela. Os alunos também precisavam senti-la. E ela fazia com que eles sentissem, seja pelo discurso, pela nota ou pela visão do texto todo rabiscado de caneta colorida.*

*Um detalhe interessante: essa professora não usava caneta vermelha em suas correções. Sabia que o vermelho poderia ser traumático para seus alunos e ela de forma nenhuma queria traumatizá-los. Usava caneta cor-de-rosa, lilás, verde ou laranja para destacar os erros ortográficos e trechos que apresentavam algum problema de coesão ou coerência. Mas vermelho não, vermelho era inaceitável.*

*Corrigiu os textos com caneta verde (quem sabe traria alguma esperança?), deu a bronca planejada. Devolveu o texto para os alunos. Cabisbaixos, os alunos se colocaram a reescrever seus textos, observando as correções e tentando agradar a professora para, quem sabe, aumentar sua nota final em português.*

---

<sup>91</sup> Esse pensamento da professora da nossa história foi a transcrição de uma fala que ouvi numa conversa que tive com uma colega na sala dos professores enquanto escrevo esta pesquisa.

Essa narrativa, talvez soe estranha na academia, mas na sala dos professores, ela seria vista como um fato corriqueiro. Além disso, a partir dos acontecimentos contados, podemos tecer algumas questões interessantes para repensarmos nosso trabalho ao avaliar os textos dos nossos alunos.

Primeiramente, precisamos pensar sobre a posição do professor em relação ao texto do aluno. De que forma lemos os textos que propomos? Será que estamos lendo os textos somente “para tomá-los como espaço de um trabalho sobre a linguagem, esquecendo-se do trabalho que se faz com a linguagem.”? (GERALDI, 1993, p.52)

Retomando o texto do aluno Luís, como ajudá-lo a melhorar seu texto sem seguir o mesmo caminho tomado pela professora da narrativa? Geraldi<sup>92</sup> propõe que o professor se coloque na posição de leitor do texto do aluno. O que um leitor faria? Quais os questionamentos que ele direcionaria ao autor do texto, a fim de compreendê-lo melhor?

Se houvesse qualquer curiosidade no leitor, no mínimo algumas perguntas seriam possíveis:

- 1) Afinal, você acordou no horário de sempre? Alguém o chamou? Como você acorda?
  - 2) Que pasta de dentes você usa ao escovar os dentes?
  - 3) Você perdeu ou ganhou no jogo de bolinha?
  - 4) Com quem você jogou bola?
  - 5) A que horas você saiu de casa para vir para a escola? Como você veio?
- (GERALDI, 1993, p. 53)

Assim, deixamos de propor uma simples correção de erros e nos colocamos em diálogo com o texto do nosso aluno, buscando realmente saber como foi o dia de Luís. Com esses questionamentos, creio que Luís será direcionado a pensar mais detalhadamente sobre seu dia e a acrescentar informações em seu texto, movendo em seus saberes operações linguísticas para acrescentar, substituir ou detalhar os fatos descritos, afinal, haverá, no mínimo, um leitor interessado no que ele escreveu. Não um leitor que atua meramente como receptor, mas um leitor ativo, um coautor do texto, que com seus questionamentos constrói o texto junto ao aluno, não se preocupando somente com atribuição de nota, mas em tecer comentários que orientem e dialoguem com a escrita do aluno.

O professor somente **ensina a escrever** se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um coenunciador, um leitor privilegiado

---

<sup>92</sup> Ibid.

e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz (GERALDI, 2015, p, 98 grifo meu).

Ensinar a escrever...afinal, como professores de língua portuguesa, é um dos nossos principais objetivos. Mas os caminhos que fomos levados a tomar pelo nosso percurso de formação talvez não tenham sido os melhores ou os mais eficazes. Em minhas reflexões sobre minha prática, foi o que percebi: não estava alcançando os resultados que, com muito esforço, almejava. Mas ao mesmo tempo, não sabia quais eram as outras opções. Foi na formação continuada, no Mestrado Profissional em Letras e na escrita desta narrativa em forma de pesquisa que encontrei direção. Essa direção, infelizmente, não me apresentou nenhuma fórmula mágica para sanar os problemas do trabalho com o texto e sua avaliação, mas me mostrou que o ser/tornar-se professora é um processo e, portanto, estou sigo numa caminhada de construção e constante transformação, proporcionado pela reflexão, pelo ato ético sem álibi na existência. Espero que esta narrativa compartilhada com meus pares e com a academia, provoque muitas inquietações sobre o ensino de língua portuguesa, que como há tempos sabemos e discutimos, carece de atenção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora que chegamos ao último estágio desta pesquisa, acredito que eu e você que me lê já tenhamos certa intimidade. Você já me conhece mais do que muitos a minha volta, sabe da minha história de vida com a educação e dos impasses e reflexões que vivi durante meu processo de formação. Neste momento me sinto à vontade para convidar você, professor ou professora que me lê nestas linhas, a conhecer uma última narrativa, fictícia, mas que reflete o vivido.

Essa narrativa foi criada a partir de uma inspiração encontrada no texto que me foi indicado pela professora Fabiana “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros. Esse texto me faz pensar no trabalho com a educação, que no meio de tanta dificuldade, às vezes, parece que literalmente estamos carregando água na peneira.

Essa visão talvez possa soar como algo pessimista e que não combina muito com minha forma de enxergar a educação, mas com uma segunda olhada, numa leitura mais atenta, nós entendemos que não se trata de pessimismo.

Nesse mesmo poema-história, encontramos o protagonista aprendendo a usar as palavras e escancarando o poder que elas têm, já que ele foi:

“Capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela  
O menino fazia prodígios  
Até fez uma pedra dar flor” (BARROS, 1999).

Na educação, ao carregar água na peneira - algo que alguém que está fora da sala de aula pode julgar como insano e que não produz ganhos visíveis a curto prazo - nós ensinamos meninos e meninas a fazerem peraltagens com as palavras, permitindo que na realidade deles, que é não é fácil e talvez se assemelhe à pedra mencionada no poema, nasça uma flor e a partir dela outra e mais outra. Talvez vire um jardim. Eu sou uma crédula, uma crente, como vocês podem bem notar. Eu creio que a educação muda realidades, muda universos e faz sim, pedra dar flor.

Apresento a seguir a narrativa fictícia que expõe as lições aprendidas no processo de viver a experiência desta pesquisa.

## Peso sobre a cabeça

Eu conheci algumas histórias interessantes de professoras.

Uma delas, a minha favorita, era sobre uma professora que carregava um grande peso sobre a cabeça. Tamanho era o peso, que a professora até andava meio torta pelos corredores da escola.

Um dia, já cansada daquele peso todo, resolveu buscar os grandes mestres e mestras para que a ajudassem a livrar-se daquele grande peso. Com uma turma de colegas cada um com seu próprio fardo de dúvidas, começou a destrinchar suas perguntas com os colegas e os grandes mestres e mestras da universidade:

uma

a

uma

colocava na mesa de discussão.

A mesa ficou lotada de perguntas, questionamentos e inquietações não sobrou lugar nem para os cadernos e canetas. Discutiram. Conversaram. Trocaram experiências. Leram. Estudaram. Juntos.

Partindo da vida, do real, do chão da sala de aula, buscaram respostas. Foi aí que ela entendeu duas coisas: as perguntas são um excelente ponto de partida para uma aula-acontecimento e,

infelizmente,

não encontraria todas as respostas.

Já catando suas pesadas dúvidas e inquietações que não foram resolvidas, ouviu baixinho uma proposta:

“Que tal não parar a investigação?” Era uma das grandes mestras que a convidava.

“Como vou continuar? Essas dúvidas são impossíveis de solucionar.”

O que ela não sabia, sua mestra, pacientemente, lhe ensinaria. Tal importância têm as perguntas, não se pode parar de questionar. As perguntas são peças essenciais que movem a engrenagem do ser professora. Faz parte de quem somos e de quem constantemente estamos nos tornando

“Você vai investigar na sua própria experiência, nos saberes que sua história proporcionou a você”.

Nossa protagonista sequer sabia que sua experiência valia de alguma coisa. Mas ficou curiosa para descobrir o que poderia ter de tão interessante na sua insossa história. Então, aceitou a proposta e começou a investigar. O que tinha a perder?

Que grande surpresa foi saber que já existiam pessoas que valorizavam o saber da experiência na academia! Larrosa, Prado, Serodio, Giovani...só para citar alguns desses camaradas que lhe foram apresentados.

Havia também um grupo com outros professores que se reuniam para estudar narrativas de experiência<sup>93</sup>. Ela ficou encantada com a importância que eles davam ao vivido. Começou a olhar sua história com outros olhos, com olhos de importância.

O questionamento que norteou sua busca foi como ela se constituía professora entre a formação inicial, a prática vivida e a formação continuada no que diz respeito à produção de textos e sua avaliação.

Era uma dúvida grande, longa e pesada, então ela espalhou a dúvida no chão com todas as suas partezinhas até ficar mais fácil de carregá-la, assim,  
parte  
por  
parte.

Começou escrevendo sua narrativa em diários, lembrando sua história, suas experiências, pessoas que fizeram parte dela e deixaram marcas profundas.

Que grande exercício foi!

Sentiu-se exausta quando terminou de escrever. Foi então, que ancorada nas leituras de um grande filósofo da linguagem e seus companheiros, percebeu que não poderia estar sozinha nessa jornada, afinal, como ele mesmo dizia: “não temos alibi na existência”. Então convidou outras professoras, que como ela, também tinham histórias para contar e tinham muitos saberes de experiência.

---

<sup>93</sup> Aqui faço referência ao GruBakh, Grupo de Estudos Bakhtinianos (UNICAMP) GruBakh – Grupo de estudos bakhtinianos – coletivo de professoras/es que compartilha narrativas pedagógicas e metanarrativas como percurso de formação e pesquisa sustentado pela filosofia da linguagem bakhtiniana orientado por Liana Arrais Serodio e vinculado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – coordenado por Guilherme do Val Toledo Prado, na Faculdade de Educação da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas/SP.

“Será que essas histórias se encontrariam em algum ponto?”

Não sabia, decidi investigar, investigar dialogando com elas.

A professora protagonista da nossa história narrava sua história e refletia, pensava em como sua formação influenciava sua docência no que diz respeito ao trabalho com a produção textual e sua avaliação. Relembrou vários momentos importantes de sua caminhada, pensou nas lições que aprendeu, refletiu, pensou e pensou.

Ela analisou sua própria prática com o trabalho de produções textuais. Teve muitas descobertas, coisas que ela nem cogitava questionar, mas ficou feliz em aprender que a prática e a teoria não são coisas opostas, uma complementa a outra e mesmo no chão da sala de aula, a teoria da academia tem importante lugar. Saiu em busca, assim de uma teoria que fizesse sentido na prática, que fosse possível de ser vivida.

Foi aí que apareceram textos do mestre Geraldi, da mestra Antunes e outros que dialogaram de perto com a sala de aula real. Pensando com todos esses e outros autores e autoras, com a sua história e a história das professoras amigas que participaram da investigação, entendeu que sua constituição como professora aconteceu (e continua acontecendo) alteritariamente no diálogo com seus alunos e com os textos que eles produzem.

Descobriu que não queria ser uma professora corretora de textos, queria ser uma professora leitora mais experiente, queria cada vez mais conhecer seus alunos, ajudá-los a se expressarem de forma autêntica e criativa.

Já no fim da investigação, pretendia trazer uma proposição que conseguisse exemplificar o que estava em sua mente, como um guia mais prático que fizesse sentido na cabeça dos professores de fora da academia que carregassem aquela dúvida grande, longa e pesada sobre suas cabeças.

Então o mestre Geraldi, prontamente lhe indicou um exemplo de texto de aluno e uma avaliação de professor como um leitor interessado. Era exatamente o que precisava!

Realizada, já chegando ao fim da história, a professora ficou feliz com a investigação que empreendeu: entendeu como vem acontecendo

(no gerúndio, assim mesmo, porque é um processo que não acaba)

sua constituição como professora e como sua formação influenciou (e influenciará para sempre) seu trabalho com o texto e sua avaliação.

Pôde contemplar ainda, durante a investigação, como outras professoras também viveram histórias-evento muito singulares, irrepetíveis e individuais, mas que em vários momentos se entrelaçaram com a sua própria história, com uma verdade construída no coletivo.

Ela olhou esse diálogo e, com os olhos marejados, disse em voz alta “Isso é tão lindo!”.

Agora já não estava mais como no começo da história, com peso sobre a cabeça, sentia-se leve, já não havia mais tanta preocupação, mesmo que ainda carregasse dúvidas, elas já não pesavam mais sobre sua cabeça. Ela entendeu que ser docente é assim mesmo: não é ter respostas prontas, ter dúvidas é parte essencial da engrenagem que move sua constituição.

Contudo agora, ela não deixava mais as dúvidas lá paradinhas pesando sobre sua cabeça. As dúvidas não podem ter local fixo, não podem criar raízes. A professora as movimentava, tirava do lugar, mexia e remexia nelas escrevendo-as na forma de narrativas, compartilhando com outros professores, afinal, depois do vivido durante a pesquisa, ela jamais conseguiria deixar de ser uma professora-pesquisadora de sua própria prática.

Apesar de ter plena convicção de que os saberes produzidos pela pesquisa não se esgotam em si mesmos e que ainda há aspectos que podem ser abordados em uma pesquisa futura, ela deu-se por satisfeita ao concluir que a sua formação teórica poderá ser sua âncora, o porto seguro que ela pode buscar no dia a dia, na vivência do processo de constituir-se professora.

FIM

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed: 2001.

ANJOS, D. D. **Como foi começar a ensinar?**: histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 178p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP

ANTUNES, C. **Quantidade e protagonismo**. In: Revista Pedagogia em Foco, v.8, set.2013. p. 1-2. Disponível em:

[https://www.facfama.edu.br/uploads/files/revista\\_pedagogia\\_v8\\_2013\\_corrigido.pdf](https://www.facfama.edu.br/uploads/files/revista_pedagogia_v8_2013_corrigido.pdf)

Acesso em: 10 jan.2023.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª ed. Trad. V. Miotello e C.A. Faraco. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.

BARROS, M. de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994

- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Editorial La Muralla, Madrid, 2001
- BUBNOVA, T. O que poderia significar o “Grande Tempo”? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 5-16, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457323260>. Acesso em: junho.2022
- BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BUSCARIOLO, A. F. V. T. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. 2015. 199 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- CAINELLI, M. R. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da história na transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 127-139, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602011000500009>.
- CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educere et Educare**, v. 5, n. 9, p. 267-290, jan. /jun. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.17648/educare.v5i9.3878>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CENPEC E ITAÚ SOCIAL (org.). **Se bem me lembro...: Caderno do docente**. 7ª. ed. São Paulo: Agwm Editora E Produções Editoriais, 2021. 200 p. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/creditos-memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/creditos-memoria/index.html). Acesso em: 26 jan. 2023.
- CHAMBERS, E. **Workload and the quality of student learning**. *Studies in Higher Education*, v. 17, p. 141-153, 1992.
- CLANDINI, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOMINGO, J. La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo: fundamentación, procesos y herramientas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BOLÍVAR B.(Orgs). **La investigación (auto)biográfica en educación**. Miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG (Editora Universidade de Granada), 2014. pp. 110-141.

FARACO, C. A. **Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas de quem ousa ensinar. 10 ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H.(org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

GIOVANI, F. **A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização**. 2010. 250 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

\_\_\_\_\_. **O texto na apropriação da escrita**. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: o projeto do Wanderley, interlocução e militância. **Letra Magna**: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, São Paulo, v. 16, n. 25, p. 935-952, jan. 2020. Semestral. Disponível em:

<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/issue/view/162/214>. Acesso em: 06 maio 2022. *Associação de Leitura do Brasil- ALB*, 1998.

\_\_\_\_\_. **BAKHTIN E A EDUCAÇÃO: A ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 2.ed., 186p.

HOFFMANN, E.T.A. **A janela de esquina do meu primo**. Tradução: Maria Aparecida Barbosa. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JOSSO, M.C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**; In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Org.). Português no ensino médio e formação do professor. 01ed. São Paulo: Parábola, 2006, v. 01, p. 23 -36.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. In: **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 19, n. 02, p. 04-27, nov. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 03 abr. 2020.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida: pulsações**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1978.

MACHADO, A. L. **NEPALP: Círculo de debate, prosa e poesia, riso e resistência**. In: Rodas de conversas Bakhtinianas o grotesco de nossos tempos: vozes, ambiente, horizontes. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, [S.L.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

PETRILI, S. **Em outro lugar e de outro modo**: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

FRANZOI, N.L; ARENHALDT, R.; SANTOS; S.V. Acontecendo o currículo da Especialização / PROEJA – RS: Diálogos de formação de nós para nós mesmos. In: SANTOS, S.V. et al. (Orgs). **Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA**: produções da especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007.

SERODIO, L. A. **A música, a narrativa e a formação de professores**. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

SIMAS, V. F. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros**: caminhos partilhados na invenção de ser professora. 2018. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação e Universidad de Granada (Espanha), Campinas, SP.

PASSARELLI, L.G. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. São Paulo: Cortez, 2004.

PRADO, G.V.T. ; SERODIO, L. A. Escrita-evento na radicalidade a pesquisa narrativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-18, 2017.

PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A.; SIMAS, V. F. (Orgs.). **Narrar o vivido, narrar o narrado**. Encontros e oficinas de formação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PRADO, G. V. T. et al. (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 213p.

PRADO, G. V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica:** interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006. p. 135-147.

## APÊNDICE

### Apêndice 1: Proposta de narrativa lançada às professoras

<b>Dados Pessoais</b>	
Nome:	
Formação profissional (graduação/ pós graduação) com suas respectivas instituições e datas de conclusão:	
Escola de atuação:	Tempo de atuação nesta escola:
Tempo de exercício da profissão:	
OBS: Deixamos claro que nenhum dos dados pessoais fornecidos serão divulgados ou publicados no texto da dissertação final, a fim de evitar quaisquer constrangimentos ou prejudicar o andamento da pesquisa. Todos os dados aqui solicitados são somente para colaborar com a análise e reflexão da prática docente que é objeto de estudo desta pesquisa.	
<b>Proposta:</b>	
Escreva uma <b>narrativa</b> tematizando a sua história com a produção de textos e sua avaliação. Como se trata de narrar as suas memórias, pode se reportar ao tempo mais longínquo que se lembre. Isso significa que você pode se lembrar da sua interação com produção de textos e sua avaliação não só agora enquanto profissional que trabalha com Língua Portuguesa, mas desde o tempo em que você era aluno(a) da educação básica e da graduação. Seja livre para nos contar a sua história da forma como desejar.	

## ANEXO

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** Rememorar para construir: a produção textual na formação da docente

**Pesquisador:** DEBORA LARISSA REDMERSKI INTHURN

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 61154622.9.0000.0121

**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.728.291

**Apresentação do Projeto:**

**Segundo pesquisador:** "Desenho:

O presente projeto se propõe a investigar como o processo de formação de professores, advindo de seus saberes de experiência, influencia seu trabalho com a produção de textos e sua avaliação. Essa investigação parte da própria experiência da autora como docente e posteriormente se efetua a comparação com as narrativas de outros professores que podem ou não ter vivido processos de formação parecidos. Em um primeiro plano, deixa-se evidente que, metodologicamente, será empreendida a pesquisa narrativa das experiências da própria autora e, posteriormente, será estabelecido um diálogo com a narrativa de experiência de outros docentes da mesma área. Definido o tipo de pesquisa que buscamos empreender com esta proposta, nos referiremos neste momento ao tipo de abordagem escolhida, esta se dará de forma qualitativa, pois enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências. Em um primeiro plano, deixa-se evidente que, metodologicamente, será empreendida a pesquisa narrativa das experiências da própria autora, posteriormente analisada de forma dialógica e comparativa com a narrativa de experiência de outros docentes da mesma área.

Para compreender melhor do que se trata a pesquisa narrativa, é importante deixar claro que esse tipo de pesquisa no campo educacional é entendida como instrumento de investigação e formação: "configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Rectoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Projeto: 5.728.261

princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história." (SOUZA, 2006, p. 139). Definido o tipo de pesquisa que buscamos empreender com esta proposta, nos referiremos neste momento ao tipo de abordagem escolhida, esta se dará de forma qualitativa, pois enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências. Sobre essa abordagem, Bogdan e Biklen definem cinco características essenciais:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa." (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47)

Por fim, quanto aos passos desta proposta, será realizada pesquisa bibliográfica, de modo a dar mais consistência às ideias aqui apresentadas, posteriormente haverá a narrativa de experiência da autora. Na sequência serão propostas e analisadas as narrativas de experiências sobre a produção e avaliação de textos de cinco a dez professores de língua portuguesa do ensino fundamental e feita a análise dialógica com a experiência da própria autora, buscando compreender como os processos de formação dos diferentes sujeitos aconteceram.

Tamanho amostral: 10

Desfecho Primário: Acreditamos que o processo de formação da pesquisadora e dos professores voluntários será semelhante nos aspectos de abordagem do trabalho com a produção de textos e sua avaliação."

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Segundo pesquisador: "Refletir sobre a narrativa de experiência para compreender como o professor se constitui entre sua formação inicial, sua prática vivida e a formação continuada no que diz respeito à produção de textos e sua avaliação."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo pesquisador:

Riscos: "Exposição de sua história privada; estigmatização a partir do conteúdo revelado; exposição de reflexões e pensamentos nunca revelados, dedicação de tempo e empenho em revisar e registrar suas memórias."

Benefícios: "Reflexão sobre sua história de formação profissional, acesso à publicação do trabalho em seus diferentes estágios; colaboração na produção de estratégias para o trabalho e avaliação"

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 701  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cap.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.738.291

de textos na sala de aula, possibilidade de contribuir com o progresso da educação pública.”

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

**Recomendações:**

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não apresenta pendências e/ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Lembramos que a presente aprovação (versão projeto 25/07/2022 e TCLE 25/07/2022) refere-se apenas aos aspectos éticos do projeto. Qualquer alteração nestes documentos deve ser encaminhada para avaliação do CEP/SH. Informamos que obrigatoriamente a versão do TCLE a ser utilizada deverá corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

Lembramos aos senhores pesquisadores que o CEP/SH/UFSC deverá receber, por meio de notificação, os relatórios parciais sobre o andamento da pesquisa e o relatório completo ao final do estudo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_204118_3_E1.pdf	27/10/2022 13:30:04		Aceito
Outros	Carta_resposta_ao_CEP.pdf	26/09/2022 23:18:39	DEBORA LARISSA REDMERSKI INTHURN	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Debora_inthurnassinado.pdf	26/09/2022 22:52:37	DEBORA LARISSA REDMERSKI INTHURN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DEBORA_PROJETO_DETALHADO.pdf	25/07/2022 23:28:45	DEBORA LARISSA REDMERSKI INTHURN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DEBORA_TCLE_Final.docx	25/07/2022 23:06:48	DEBORA LARISSA REDMERSKI INTHURN	Aceito

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.728.291

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 27 de Outubro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Luciana C Antunes**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cnp.propesq@contato.ufsc.br

## ANEXO 2: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES:

### NARRATIVA DA PROFESSORA A

Eu ainda era muito pequena, mas já vivia rodeada de livros, pois a minha mãe é professora e nas minhas brincadeiras eu a imitava, lecionava, corrigia, argumentava e principalmente usava um pequeno quadro de giz para registrar o que os meus alunos deveriam aprender, essa era a minha brincadeira preferida. Nunca fui muito de brincar com panelinhas, vassourinhas, vasilhas e bonecas com roupas de moça. Eu preferia bonecas com aparência infantil, para meus alunos, gostava de caneta, lápis, quadro de giz, livros e cadernos. Cresci ouvindo histórias e adorava lê-las também.

Fui a primeira professora do meu irmão, com uma diferença de três anos de um para o outro e minha mãe trabalhando em escolas diariamente ele ficava muito tempo comigo e eu o ensinei a ler e escrever. Na escola sempre me destacava por causa da oratória bem desenvolvida e diferenciada, acredito que com a influência das leituras de acordo com a minha idade. Quando eu estava na sexta série, ganhei a competição de melhor paródia da escola, produzi o texto uma amiga inseriu a melodia e foi um sucesso fomos aplaudidas pelo ginásio inteiro e a partir daquele momento as demais séries do fundamental 2 foram mais interessantes. Eu e minha amiga, ficamos conhecidas na escola, por causa da escrita, em plena adolescência saí do anonimato. Nesse mesmo período aconteceu outra coisa bem legal. Chegou uma vizinha nova perto da minha casa e com o passar dos dias, ela me pediu um favor, como não sabia ler, ao receber as cartas dos seus familiares que moravam no Maranhão, eu lia pra ela e lhe dava as notícias, além disso em seguida respondia as cartas da forma que ela ditava. Essa experiência de escrita foi muito marcante para mim.

Eu tive uma professora no final do fundamental dois pro início do ensino médio que me incentivou a escrever ela dizia que eu deveria ser ou professora de português o jornalista, porque eu tinha talento para escrita embora eu não achasse isso tudo, mas confiei naquela professora e me inseri nos rumos da educação cursei pedagogia e anos depois fiz a graduação em letras.

Em uma pós-graduação, conheci o dono de uma editora que me convidou pra escrever meu primeiro livro infantil. Sempre fui apaixonada por literatura infantil,

escrevi o livro 'a menina de ouro' para ajudar uma garotinha que tinha síndrome de li. O livro foi vendido e o lucro foi doado para ajudar no tratamento dessa criança, um ano depois, mais uma vez a convite da editora lancei um outro livro publiquei 'Noah com caixas até a chuva cair', esse livro conta a história de uma criança autista, que compreende o mundo com as caixas com as quais brinca. Juntamente com outros colegas publiquei o livro 'dislexia: manual para pais e professores' que também foi um sucesso de vendas, ainda na mesma editora. Minha caminhada na escrita está apenas começando.

Como professora, passei muitos anos atuando na fase de alfabetização e letramento, recheada de contos de fadas, receitas de bolo e gibis, mas quando tive oportunidade de trabalhar com alunos maiores, amei a experiência de ler para eles e ouvir seus relatos literários, ler suas produções, corrigir e imergir nos seus escritos. Descobri que a escrita e a literatura têm encantos diferentes em cada faixa etária, mas que elas jamais podem ficar dissociadas. Gosto de influenciar meus alunos para serem leitores e instigo-os a produzirem também, digo sempre: Escreva para ler, escreva para sua mãe ler, escreva para a professora ler e em breve o que escrever o mundo lerá.

Foi assim que cresci e me percebo como aprendiz da vida da escrita, estou deixando como legado meus alunos instruídos e apaixonados pela literatura e meu filho com apenas 10 anos, por esse mesmo caminho está trilhando. Está se tornando um leitor nato, lendo vários livros durante o ano e para meu orgulho, no final do ano passado publicou seu primeiro livro 'o menino que queria abraçar o mundo'. Inclusive nessa história o personagem principal descobre que uma das formas de viajar é através das páginas escritas e ilustradas dos livros.

Para finalizar meu relato, concluo que sou apenas uma mente pensante, uma mão inquieta, uma aprendiz na vida da escrita, que se coloca a disposição para registrar o que vivencia e sonha manuscritamente com o que virá.

#### NARRATIVA DA PROFESSORA B

Durante a minha infância, sempre convivi com os livros e o quão feliz eu ficava quando meu pai chegava em casa com mais um de seus exemplares para colocá-los em sua vasta coleção. Em minha retina mental, lembranças agradáveis

sobre aquela estante grande com seus mais diversificados Títulos e Obras. Desde então, começa a minha paixão pelas letras, conseqüentemente o sonho em me tornar uma professora.

Ainda muito pequena, passava as tardes brincando de escolinha e alfabetizando minhas irmãs mais novas a (...) e a (...), mesmo tendo apenas nove anos.

Minha alfabetização foi bem rápida, pois queria aprender o mais breve possível para mergulhar naquele vasto mundo da estante de meu pai.

No Ensino Fundamental, estudava em uma instituição bem conceituada na cidade de (...), havia uma professora de Português chamada (...), ela me elogiava muito dizia que eu era muito esforçada e disciplinada, mas eu apenas continuava com minhas escritas em minha agendinha particular, anotações e mais anotações, inclusive mantendo esse hábito até os dias de hoje. Ainda no ensino fundamental reprovei na sétima série, em Matemática, sendo que houveram três mudanças de professores durante o mesmo ano.

Essa experiência foi bem traumatizante, pois eu sabia que eu tinha capacidade de passar, faltou muito pouco, apenas precisava de uma ajuda extra.

Demorei algum tempo para iniciar o meu ensino médio, intempéries da vida fizeram com que eu paralisasse esse sonho por alguns anos. Mais tarde em uma escola Técnica, já escrevia poemas em momentos de inspiração e fazia muitos trabalhos de escrita sempre incentivada pelos professores e alunos da escola, nos quais elogiavam a minha maneira de expressar através da mesma. Iniciando a partir de então, a minha história com as produções textuais.

Adoro ler e escrever e sou encantada com a Língua Portuguesa, aos dezesseis anos continuei minha jornada de aprendizagem alfabetizando e ajudando crianças com diversas dificuldades através de aulas particulares, cobrando um valor apenas simbólico. Durante a minha vida acadêmica iniciei um projeto com a escrita de um livro, relatando histórias e vivências de pessoas conhecidas, nas quais fazem toda a diferença para a sociedade, porém devido a indisponibilidade de tempo e a falta de recursos fizeram com que ficasse em stand by, momentaneamente.

Após a minha formação em Licenciatura em Letras, (...) me escrevi num concurso da Prefeitura (...), no qual fui selecionada e hoje atuo como professora de Língua Portuguesa – ensino fundamental – na escola (...)

Faço produções textuais, constantemente com meus alunos dentro de sala de aula dos mais variados gêneros, sempre frisando com eles o tipo de linguagem e a norma padrão utilizada e para os alunos adaptados monto Roteiros dentro do grau de dificuldade de cada aluno. Atualmente trabalhamos a produção textual do Gênero Conto Suspense, onde os alunos dos oitavos anos colocaram em prática a sua escrita criativa e nos sextos anos Gênero Textual Poema, com critérios avaliativos.

Amo esse contato com os alunos, sempre motivando uma boa leitura e trabalhando diversas modalidades dentro dos gêneros textuais, inclusive a produção de textos havendo uma troca muito grande de experiências e conhecimentos

### NARRATIVA DA PROFESSORA C

Eu não era muito fã de leitura durante a minha infância, apesar de ter contato com livros desde cedo, lembro da Série Vaga-lume, ou dos dicionários, da Barsa, e livros de fábulas, tenho alguns deles guardados até hoje. Mas apesar de não gostar muito de ler, talvez porque a leitura era uma imposição da escola e não uma escolha, sempre gostei de escrever, escrevia muito, cartas, diários, cartões...

Eu realmente adorava escrever, achava que era uma grande escritora, e passada esta fase, já pensei muitas vezes em escrever, virar uma escritora, escrever um livro de memórias, ou relatos, histórias de família, mas ainda não tive a coragem necessária, talvez por achar que a minha confiança de criança, era coisa da infância, ou por outros motivos que ainda não descobri.

Já a leitura começou a fazer parte da minha vida mais tarde, durante o primeiro ano da faculdade, Vidas Secas foi o primeiro livro que li por inteiro, e depois disto, descobri obras como Harry Potter e O Senhor dos Anéis, esses eu realmente li com prazer, foram eles que despertaram em mim o gosto pela leitura.

Eu costumo falar para os meus alunos que procurem ler livros sobre assuntos que eles gostam, pois é necessário apenas uma faísca para fazer com que alguns deles vivenciem este gosto, este prazer por ler.

Em minha experiência como discente posso dizer que tive ótimos professores de língua portuguesa, principalmente no ensino médio. Tínhamos um caderno de redação e a cada quinze dias produzíamos textos propostos pela professora que fazia a correção posteriormente e nos indicava erros e acertos. Algumas vezes o que valia era a criatividade, mas na maioria das vezes a correção era feita como um

todo: grafia, acentuação, concordância, coerência e tudo o mais que é necessário para que um texto seja bem escrito.

A leitura é essencial para o desenvolvimento da escrita e em minha docência procuro aproximar essas duas coisas tão essenciais para o aprimoramento do aprendizado e da escrita dos nossos estudantes.

Optei pela faculdade de letras por gostar da língua portuguesa, e pela minha paixão pela escrita, e durante a faculdade lecionei em escolas estaduais e municipais, e achei que não era o que eu queria, pois tinha muita dificuldade em me relacionar com os alunos.

Meu trabalho de conclusão de curso teve como tema “O jornal na sala de aula” e foi desenvolvido no ensino médio, em escola particular; meu objetivo era que os estudantes desenvolvessem textos após a leitura e análise de jornais. Tivemos bons textos.

Há nove anos sou efetiva (...) e há onze que minha profissão é exclusivamente lecionar, auxiliar os estudantes no desenvolvimento da escrita, o que sabemos, não é uma tarefa fácil.

Procuro abordar assuntos atuais em sala, e principalmente, que tenham relação com a realidade dos estudantes para que eles consigam desenvolver mais facilmente os textos sobre assuntos que sejam familiares a eles. A avaliação destes textos, é uma tarefa difícil, pois com a era digital, eles acabam recebendo tudo pronto, com um clique conseguem respostas prontas, nem sempre certas e creio que isso leve alguns desaprender a escrever, a pensar, e levando isso em conta, algumas vezes analiso apenas a criatividade, incentivo, informo-lhes que o texto está bom, mas que precisa melhorar aqui, acertar a escrita ali...

Imagino que precisamos primeiro incentivá-los, fazê-los acreditar que podem, que é possível, depois certamente virá a ortografia, acentuação e todas as regras e exceções às regras que temos por aí.

#### NARRATIVA DA PROFESSORA D

Desde muito nova, lembro-me de amar ler e escrever, sempre quis ser professora, quando tinha uns 13 anos, eu e minha irmã ganhamos um computador e eu estava decidida que iria escrever um livro, inclusive comecei o projeto, Romance em dia de luto, era o título, na época cheguei a escrever umas cem páginas, mas

não sabia claramente dos *perrengues* seguintes que era publicar um livro e obviamente não teria dinheiro para levar o projeto em frente. Começava ali minha história com a produção textual.

A minha escrita criativa no Ensino Fundamental, nunca foi incentivada, nem pelos meus professores, nem pelos meus pais, claro que, hoje eu percebo que isso vinha de uma cultura deles. Mesmo com tal realidade eu era meu próprio incentivo e vivia escrevendo aos quatro ventos, se eu via uma oportunidade, lá estava eu escrevendo um *textão* de aniversário, um discurso na igreja, um poema na catequese...

Quando fiz minha transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e de uma escola pública, para uma particular, comecei a ter aulas de redação e fui incentivada a escrever e eu amava, porém eu era o clássico exemplo de ser muito boa em uma coisa e muito ruim em outra, no primeiro ano do Ensino Médio reprovei em Matemática e no segundo ano reprovei em Matemática e Física e obviamente eu iria reprovar no terceiro se continuasse naquela escola, então, saí de lá e voltei para a pública.

No ano seguinte, iniciava minha vida acadêmica, apesar de cursar Letras, a escrita pela qual fui incentivada foi a científica e hoje percebo como era podada, enfim ali tive essa nova experiência: escrever artigos, resenhas, resumos, relatos, trabalho de conclusão, relatórios de estágio... mesmo assim, hoje percebo que eu exercia minha criatividade de uma forma diferente nas produções dos *powerpoints* para as apresentações de trabalho.

Assim que me formei consegui um trabalho em uma escola particular aqui de [...], ali eu trabalhava apenas com as produções textuais dos alunos, éramos em dois professores da disciplina de OLR – Oficina de Leitura e Redação, o professor de sala e a corretora, eu no caso, no início eu trabalhava com o Ensino Médio e com Ensino Fundamental II, mas como o fluxo de produções era intenso, depois de um tempo fiquei apenas com o segundo.

Nesse interim, vivi os quatro primeiros anos da minha vida – quase docente – afinal eu não preparava, nem dava aulas, era mais como uma auxiliar de textos. Ao passar dos anos corrigi milhares de milhares de produções textuais dos mais variados gêneros. Era a única realidade que eu conhecia e por mais cansativa que fosse, eu amava ter esse contato, reconhecia a letra dos alunos, ajudava a

identificar os gêneros textuais e fazia um trabalho de educação inclusiva com os alunos que precisavam de certa adaptação.

Depois de quatro anos eu queria muito a experiência de ser professora regente, então saí da escola particular e fui para escola pública e ainda estou vivendo essa nova realidade há seis meses, tudo ainda é muito novo, mas tento sempre trazer exemplos de produções textuais, agora em novembro inclusive farei uma escrita de um artigo de opinião com os nonos anos. Já fiz também a escrita de uma reportagem com os sétimos, sempre nos moldes do gênero textual e com critérios de avaliação bem definidos.

### NARRATIVA DA PROFESSORA E

Particularmente, sempre fui encantada pela escrita, em especial, em meus tempos de discente. Entretanto, hoje quero narrar minhas experiências docentes com a escrita e a leitura, com a produção textual e os sucessos dos alunos em suas aventuras pela escrita, tendo em vista que não há como separar escrita da leitura.

Em minhas práticas pedagógicas, busco valorizar o potencial e a criatividade do aluno visando a uma construção textual direcionada e organizada conforme as propostas e peculiaridades de cada gênero. Geralmente, alguns gêneros textuais são trabalhados, estudados, lidos, e o aluno vive um diálogo crescente com os mesmos em cada aula. Ao término de cada unidade didática, apresento ao aluno uma proposta de produção textual conforme o gênero estudado e as necessidades da turma. Confesso que tenho me surpreendido com muitas produções, como também, detectado significativos índices de dificuldades, os quais me desafiaram e me desafiam a buscar soluções, aprimoramentos, mas também celebrar pequenas e significativas conquistas.

Além da imersão nos gêneros estabelecidos pela proposta curricular, paralelamente, realizo uma ficha de leitura trimestral (conforme o sistema da escola, trabalhamos por trimestres) a partir da leitura individual de livros, contos, obras diversas, emprestados na biblioteca escolar ou adquiridos pelos próprios alunos. Nessa ficha, há uma série de elementos os quais trabalham várias habilidades de escrita, como: a leitura objetiva e subjetiva de uma obra, a referência de uma obra, a aplicação de estratégias de resumo, a identificação de temas trabalhados na obra e

observados pelo aluno, organizando-os em uma produção dissertativa, além de inculcar no aluno a necessidade de esquematizar o que se lê, registrar suas percepções sobre a obra e, a partir disso, organizar os tópicos a serem avaliados e presentes nessa ficha de leitura.

Aprendi na universidade, com uma mestra encantadora ([...]), a valorizar o rascunho. Grandes ideias e descobertas surgem de “rascunhos”, nada veio pronto, tudo é processual. Logo, entendo, pela minha prática docente, que a avaliação da escrita final de meu aluno passou por processos evolutivos de leitura, análise, registro, organização, reescrita, reorganização, correção e finalização. Por isso, sempre solicito a entrega da “versão final” e dos “rascunhos” desenvolvidos. Pelos rascunhos observo avanços, correções, adaptações, crescimento e cuidados para escrever aquilo que se quer realmente dizer.

Diante do exposto, nota-se não haver separação entre leitura e escrita. Ambas estão entrelaçadas, complementando-se uma a outra. Também, com esses registros, consegui observar dificuldades de aprendizagem, comprovando alguns casos de TDA, DPAC, dislexia, disortografia, entre outros, e assim, podendo fazer os encaminhamentos necessários como cuidado para com aquele aluno muito bem embasados.

Não vou dizer que não seja trabalhoso, pois são muitos registros, muitas produções e requer muita atenção. Todavia, as conquistas têm sido significativas, e, quanto mais eles treinam, mais preparados e confiantes se sentem quando se deparam em ter que dissertar e argumentar sobre qualquer temática, qualquer assunto.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, eles reclamam por ter seu grau de exigência, contudo, conforme os anos vão passando, eles percebem as evoluções muito relevantes, pois comparamos as próprias produções de um ano a outro. Isso tem sido um elemento motivador e incentivador para a busca de produções criativas e bem estruturadas, tanto gramaticalmente quanto coerente à(s) proposta(s).

Espero ter contribuído com minha singela experiência. Apresentei aqui de forma muito sucinta uma parte e um olhar a respeito da minha experiência com a produção textual, no entanto, sabemos que a escrita vai muito além de nossa limitada visão.

## NARRATIVA DA PROFESSORA F

A produção textual sempre foi muito presente em minha vida escolar, desde criança gostava de contar histórias e sempre procurava melhorar meus textos através da correção da professora. Na adolescência, a leitura contribuiu para o amadurecimento das minhas produções textuais.

Durante minha graduação em Letras, as produções textuais eram realizadas mensalmente, o que exigia muita leitura e treinamento.

Desde que comecei a lecionar, meus alunos são incentivados a escrever e fazer a autocorreção de seus textos, de acordo com os critérios que estabeleço, assim, quando faço a correção, muitos erros já foram eliminados, cabendo a mim um olhar mais minucioso em seus textos e, aos alunos, maior conhecimento para evitar as mesmas falhas.

Acredito na importância da leitura por fruição e incentivo meus alunos a fazê-la, conseqüentemente, a escrita evolui. Trabalho produções de textos de diferentes gêneros e contribuo com cada um para que sintam segurança em escrever