

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

LILIAN KELLY CALDAS-VIUEDES

**O GÊNERO MEMORIAL DE FORMAÇÃO: ANÁLISE DAS
REMEMORAÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO
PROCESSO FORMATIVO**

Texto apresentado ao Departamento de Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

CAMPINAS
2011

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP**

C126g

Caldas-Viudes, Lilian Kelly, 1983-

O gênero Memorial de formação : análise das
rememorações de práticas de leitura e escrita no processo
formativo / Lilian Kelly Caldas Viudes. -- Campinas, SP :
[s.n.], 2011.

Orientador : Raquel Salek Fiad.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Memorial de formação. 2. Língua portuguesa –
Estudo e ensino - História. 3. Educadores - Autobiografia. I.
Fiad, Raquel Salek, 1948-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The written records of professional development gender: analysis
of recollections of reading and writing practices in formative process.

Palavras-chave em inglês:

Written Records of Professional Development,
Portuguese Language - Study and teaching - History
Autobiographical Writing

Área de concentração: Língua materna.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Raquel Salek Fiad [Orientador]
Adriane Teresinha Sartori
Sandoval Nonato Gomes Santos

Data da defesa: 26-08-2011.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad

Raquel Salek Fiad

Adriane Teresinha Sartori

Adriane T. Sartori

Sandoval Nonato Gomes Santos

Sandoval N. G. Santos

Luciano Novaes Vidon

Renilson Menegassi

IEL/UNICAMP
2011

Aos professores brasileiros
que têm muito a dizer.

Aos meus queridos pais,
pelo amor de sempre.

Ao meu marido Berlye Viudes,
minha melhor escolha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da vida, meu amigo em todo tempo, que abençoou mais uma importante etapa da minha história.

À Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, a quem muito admiro, por sua carreira profissional, pelo carinho e simpatia com que sempre me recebia em Campinas depois de longas horas de viagem, por todo apoio, ensinamentos, orientações, por respeitar meu trabalho, minhas limitações e o meu tempo de produção.

À Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori, pelo seu trabalho que norteou o meu, pelo diálogo acadêmico entre nossas pesquisas, pela simpatia que sempre lhe acompanha e por suas contribuições preciosas no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, pela leitura atenciosa ao meu trabalho e pelas contribuições também muito preciosas no meu exame de qualificação.

À Márcia Andrea Almeida de Oliveira, por sua amizade, pela sua disposição em, muitas vezes, refletir sobre as disciplinas que cursamos e o meu trabalho, por compartilhar comigo momentos de alegria, de incertezas e, até mesmo, de tristeza. Também pela especial companhia nas longas horas diante do computador.

Aos professores e funcionários do IEL/UNICAMP, por todas as contribuições durante minha trajetória no mestrado.

Aos meus professores do IBILCE/UNESP, por tanto contribuírem para a minha formação, em especial, às Profas. Dras. Maria Antônia Granville e Maria Eliza Brefere Arnoni que me ensinaram a pensar como uma professora.

Às amigas do IEL/UNICAMP, Eliane Feitoza, Juliana Cruciani, Adriana Sousa Teixeira, Viviane Curto, pelas discussões valiosas, pelos momentos de alegria em nossas viagens aos congressos, pela amizade que, com certeza, estender-se-á por muitos anos.

Aos meus amigos do IBILCE/ UNESP, Aline Brocco, Anielle Gonçalves, Fernando de Moraes, Márcia do Carmo, Marília Valsechi (que também é amiga do IEL), pela amizade, pelo incentivo e por torcerem pela minha felicidade.

Aos meus avós, tios, primos, amigos e irmãos em Cristo, que sem dúvida me ajudaram a espalhar e voltar com novo ânimo ao trabalho.

À família Viudes, aquela que eu escolhi, principalmente, à minha querida sogra Almerinda, pelo incentivo, pelas orações e pela agradável convivência por todos esses anos.

À Izabel Duarte, tia Marta Aparício, Larissa Lotti e Gilvana Borges que me cercam com tanto carinho e amor.

À Denise, minha irmã, pela amizade em todo tempo, por compartilhar comigo os desafios do mestrado e pelo exemplo de dedicação.

Aos meus pais, Moacir e Elienai, principais responsáveis pela minha formação, por me ensinarem os caminhos da fé, da ética e dos valores humanos.

Ao meu marido Berlye, meu grande amor, que sempre com muita paciência e carinho compreendeu minhas inúmeras viagens a Campinas e que nas madrugadas frias, quentes e chuvosas me levou e buscou para pegar o ônibus, por compreender os momentos dedicados à minha pesquisa. Sem seu amor e apoio, tudo seria mais difícil.

Ao CNPq, pelo apoio e incentivo através da bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.

Clarisse Lispector

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as lembranças, de um grupo de professoras, no que concerne ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, registradas em Memórias de Formação produzidas como o trabalho final de um curso de formação em Pedagogia (Proesf), oferecido aos docentes em exercício na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da região metropolitana de Campinas. Considerado como um gênero discursivo “que se materializa na forma de narrativa autobiográfica” (PASSEGGI, 2003), o Memorial de Formação é constituído por lembranças dos processos históricos e socioculturais vividos pelos seus autores em diferentes contextos, principalmente o formativo, aliadas a uma discussão teórica estudada na academia (neste caso, leitura e/ou escrita). Pelo fato das lembranças carregarem um alto grau de subjetividade e historicidade, esta pesquisa filia-se ao campo da Linguística Aplicada e aos fundamentos da metodologia qualitativa interpretativista (MOITA-LOPES, 2006), uma vez que tais perspectivas valorizam os múltiplos significados presentes nos dados. A partir de uma análise enunciativa (BAKHTIN, 1929/1979) dos dados, atenta às marcas linguísticas e aos fenômenos enunciativos, objetivou-se detectar indícios do olhar dessas professoras para seus processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita e para as possíveis transformações de concepções sobre o tema, em decorrência da sua participação no Proesf, relacionando, assim, as evidências detectadas pela análise com os traços da historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil. Durante a análise dos dados, foi possível captar informações de como se realizavam certas práticas de linguagens em pelo menos três momentos das trajetórias de vida das autoras: nos primeiros anos escolares, no período que compreende de 5ª a 8ª séries do 1º grau ao magistério e no período em que participavam do Proesf. De modo geral, os dados indicaram que as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que ocupavam posições privilegiadas nas aulas de língua portuguesa ainda nos anos 1980/1990, período em que as lembranças foram vivenciadas, continuavam sendo as mesmas tradicionais e consagradas por séculos, tais como: exercícios de caligrafia, de cópia, de ditados, de formação de frases, de leitura em voz alta, o ensino da gramática, leitura de clássicos literários seguidos de algum tipo de avaliação (prova ou resumo), exercícios de interpretação de texto descontextualizados. No entanto, também foram encontrados indícios de que o ensino baseado em uma concepção de língua sócio-interacionista estava surgindo, mesmo que de maneira incipiente, e chegava à escola o reflexo do deslocamento dos princípios que regiam o ensino de língua portuguesa até os anos anteriores. No percurso de escrita de seus Memórias, as professoras mostraram-se conhecedoras dos conceitos e significações mais contemporâneos das práticas de linguagem divulgadas durante situações comunicativas vivenciadas no Proesf e, conseqüentemente, criticaram as práticas chamadas tradicionais, as quais fundamentaram o seu processo formativo.

Palavras-chave: Memorial de Formação, Historicidade do Ensino de Língua Portuguesa, Práticas de leitura e escrita, Escrita autobiográfica.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the recollections of a group of teachers, regarding reading and writing, teaching and learning, registered in Written Records of Professional Development produced as the final paper in a training course in Education (Proesf), offered to teachers working in preschool and in the first grades of elementary school in the metropolitan region of Campinas. Considered as a discursive genre “that materializes in the form of autobiographical narrative” (PASSEGGI, 2003), the Written Records of Professional Development consist of recollections of the historical and sociocultural processes experienced by the authors in different contexts, especially the formative one, associated with a theoretical discussion studied in academia (thus, reading and / or writing). Because recollections carry a high degree of subjectivity and historicity, this research is affiliated to the field of Applied Linguistics and to the bases of qualitative interpretive methodology (MOITA-LOPES, 2006), since these perspectives value the multiple meanings in the data. From an enunciative analysis (BAKHTIN, 1929/1979) of the data, attentive to both the linguistic marks and the enunciative phenomena, we aimed at detecting evidence of these teacher’s view towards their processes of reading and writing teaching and learning and also the possible changes of conceptions on the subject, as a result of their participation in Proesf, thus relating the evidence uncovered by the analysis with the traces of the historicity of Portuguese language teaching in Brazil. During data analysis it was possible to capture information about how certain language practices took place in at least three moments in the life trajectories of the authors: in the early scholastic years, in the period that includes high school and teaching and in the one in which they took part in Proesf. Overall, the data indicated that the practices in the teaching and learning of reading and writing which occupied privileged positions in Portuguese language classes still in the 1980s/1990s, period during which the recollections were experienced, were the very traditional ones, consecrated by centuries, such as calligraphy exercises, copying, dictation, sentences formation, reading aloud, teaching of grammar, reading of literary classics followed by some kind of assessment (test or summary), text interpretation exercise out of context. However, we also found evidence that teaching based on a social interactionist conception of language was rising, even though it was in its infancy, and the repercussions of shift of the principles governing the teaching of Portuguese in previous years reached the school. In the process of writing their Written Records, the teachers proved to be acquainted with the more contemporary concepts and meanings of language practices disclosed during communicative situations experienced in Proesf and, consequently, criticized the so-called traditional practices, which founded their formative process.

Keywords: Written Records of Professional Development, History of Portuguese Language Teaching, Reading and Writing Practices, Autobiographical Writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – AS PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA DE VIDA	13
1.1 UM PANORAMA HISTÓRICO	13
1.2 AS HISTÓRIAS DE VIDA NO CONTEXTO BRASILEIRO	20
1.3 OS GÊNEROS AUTOBIOGRÁFICOS E SUA FUNÇÃO FORMADORA	26
1.4 MEMORIAIS AUTOBIOGRÁFICOS	28
1.4.1 O gênero memorial e o contexto acadêmico	28
1.4.2 O gênero memorial no processo de formação docente	32
1.4.3 O memorial de formação como gênero do discurso	36
1.4.3.1 Memorial de formação: diálogo entre gêneros	42
CAPÍTULO 2 – PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA	45
2.1 PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA DO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA	45
2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE	47
2.3 O PROESF	48
2.3.1 Curso de especialização	49
2.3.2 O curso de Pedagogia do Proesf	51
2.3.3 Trabalho de Conclusão de Curso: Memorial de Formação	53
2.4 AUTORAS DOS MF – HISTÓRIAS DE VIDA	57
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS REMISSÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO	69
3.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A LEITURA	70
3.2 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DA 5ª A 8ª SÉRIES DO 1º GRAU AO MAGISTÉRIO	82
3.3 LEITURA E O PROESF	90

3.4 PRÁTICAS DE ESCRITA DURANTE O PROCESSO FORMATIVO: DO 1º GRAU AO MAGISTÉRIO	103
3.5 EXPERIÊNCIA DE ESCRITA AUTONARRATIVA NO PROESF	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	133
Anexo A: Estrutura Curricular	134
Anexo B: Normas para apresentação do Memorial de Formação	137
Anexo C: Critérios para avaliação do Memorial de Formação	150

INTRODUÇÃO

Com base em uma perspectiva histórica, pode-se afirmar que a escola tem um compromisso com o sistema vigente, de modo que o ensino é adaptado ao momento histórico em que se vive. Este mesmo processo acontece com os usos da linguagem que também são determinados em conformidade com as demandas sociais e com o momento sócio-histórico.

Buscar compreender o desenvolvimento de certas práticas que se consolidaram como escolares, a partir da historicidade¹ de uma disciplina, tem sido muito recorrente nos estudos acadêmicos nas últimas décadas. Este campo de pesquisa, conhecido com História das Disciplinas Escolares² tem contribuído significativamente para um “melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação das novas gerações”, conforme mencionam Souza Júnior e Galvão (2005, p. 393).

Alguns pesquisadores do campo dos estudos da linguagem têm fundamentado suas pesquisas na história da disciplina língua portuguesa e utilizado vários registros para construir sua historicidade. Ângelo (2005), por exemplo, utilizou textos escritos por linguístas, documentos oficiais voltados ao ensino de língua materna e entrevistas com professoras de língua portuguesa para evidenciar que o ensino tradicional não pode ser compreendido como um lugar estável nem único, uma vez que, “sob a sua denominação geral se escondem etapas que se sucedem, cada uma delas trazendo pequenas alterações em relação à etapa anterior, que são acréscimos, ajustes para se adequar às exigências vividas em cada período” (Ibid., p. 6). Já o trabalho de Pietri (2003) busca em textos do campo das ciências linguísticas – que se posicionam contra o discurso do ensino

¹ “A historicidade, de fato, nem é uma representação do passado, nem uma representação do futuro [...] ela pode ser definida, antes de mais nada, como uma percepção do presente como história, isto é, como uma relação com o presente que o desfamiliariza e nos permite aquela distância da imediatividade que pode ser caracterizada finalmente como uma perspectiva histórica”. (JAMESON, 1991, p. 235)

² História das Disciplinas Escolares tem por objetivo “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização”. (BITTENCOURT, 2003, p. 15)

tradicional e a favor das necessidades de mudança – e em documentos oficiais, tais como os Guias Curriculares dos anos 1970 e a Proposta Curricular dos anos 1980 – a emergência de um novo discurso, denominado pelo autor de “discurso da mudança”, o qual associa ideias linguísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil. Venturi e Gatti Junior (2004) também se propõem a construir a história desse ensino por meio da análise do livro didático de Língua Portuguesa de autoria de Hermínio Sargentim, dos anos de 1974 e 1999.

Pesquisas no campo da História das Disciplinas Escolares podem fornecer “um novo olhar para a escola do passado”, conforme Souza Júnior e Galvão (2005, p. 393) uma vez que tais estudos permitem “complexificar a noção de tempo” ao se atentar para “uma série de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época”, desvinculando a transformação do saber da linearidade lógica, já tão conhecida dos discursos pedagógicos. Com o propósito de compreender como as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita desenvolveram-se no processo de escolarização da disciplina de língua portuguesa, será apresentado a seguir um breve histórico da disciplina em questão.

Do século XVI, período em que os jesuítas introduziram o primeiro sistema de ensino no Brasil, até meados do século XVIII, o ensino do português era destinado à alfabetização de poucos alunos, os filhos dos ricos, e a continuidade desse ensino restringia-se à aprendizagem da língua latina que, por sua vez, limitava-se ao estudo da Gramática, Retórica e Poética. Somente em 1759, com a Reforma Pombalina, o ensino de língua portuguesa tornou-se obrigatório, embora seguisse a mesma tradição do ensino da língua latina - as disciplinas Gramática, Retórica e Poética (abrangendo a Literatura Brasileira) que se fundiram - a disciplina passou a ser chamada de “Português” e, com a nova nomenclatura, passou a integrar o currículo escolar a partir de 1837, ano de criação do Colégio Pedro II³.

Estendido até o final dos anos 1940, o modelo de ensino vigente valorizava práticas de escritas realizadas através da apreciação de modelos literários escolhidos pelo

³ Instituição modelo para as demais escolas secundárias públicas e privadas durante décadas.

professor, geralmente, advindos das antologias adotadas oficialmente (RAZZINE, 2000), o que configurava, assim, uma prática de escrita que visava, de acordo com Marcuschi (2010, p. 5), “à escolha de palavras corretas, nobres e bonitas, que falam à alma e trazem um ensinamento. Desconsiderava, pois, inteiramente, o processo de construção de sentido”. As práticas de leitura baseavam-se no modelo de decodificação, o qual se realizava por meio de “um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto”, conforme Rojo (2004, p. 2). Tal modelo é considerado por estudiosos da área simplista, uma vez que não dá conta de explorar as diversas capacidades envolvidas no ato de ler e privilegia apenas o ato de se expressar bem, de convencer o interlocutor, de elaborar o discurso, influências essas do ensino da retórica. Vale destacar que, até então, o acesso à escola continuava a ser limitado para os filhos dos ricos.

Mudanças mais significativas no ensino só começaram a acontecer a partir dos anos 1950, período em que há um esforço mais expressivo para se atingir o alvo da alfabetização em massa no Brasil, o que só acontece no início dos anos 1960, momento marcado pela *democratização da escola*, quando os filhos dos trabalhadores tiveram acesso às salas de aula. Concomitantemente à ampliação do alunado, a escola pública passa por uma série de mudanças que influenciaram a qualidade do ensino, o qual, segundo Venturi e Gatti Júnior (2004), continuava ainda valorizando a norma gramatical e a literatura. Prova disso é que os livros didáticos produzidos nessa época ainda “conservavam textos e fragmentos de autores considerados clássicos. A gramática normativa apresentava suas regras e, para exemplificá-las, utilizavam-se também dos clássicos” (Ibid., p. 70).

As transformações sócio-políticas da época (por exemplo, a ditadura militar, o desenvolvimento do capitalismo, a expansão industrial, a explosão da comunicação em massa, o avanço da ciência e tecnologia, entre outros), somadas à mudança do perfil do alunado, provocaram uma modificação radical no contexto nacional escolar, através da intervenção do governo militar, instaurado em 1964, que tomou medidas visando adequar a educação aos seus objetivos e ideologias, foi assim que a visão tecnicista passou a orientar o ensino. Conforme Clare (2002, s/p), “a proposta educacional, agora, passa a ser

condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial”. Optou-se, então, por oferecer um ensino de língua menos normativo e rigoroso e, segundo a autora, em decorrência dessa realidade, o “ensino passa a configurar-se pela Teoria da Comunicação: o aluno deve ser capaz de ‘funcionar’ como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não-verbais”; até mesmo a nomenclatura da disciplina sofreu alteração e passou a ser chamada “Comunicação e Expressão” (s/p).

De acordo com Macuschi (2010), nesse contexto, as práticas de escrita se realizavam a partir de modelos padrões de texto que deveriam ser obedecidos e seguidos à risca, o que garantiria “a uniformidade e a clareza da mensagem e, com isso, a decodificação pelo receptor” (Ibid., p. 7). Com esses ensinamentos, objetivava-se formar alunos capazes de “expressar com eficiência via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém” (Ibid., p. 7). Também foi nessa época que os chamados “gêneros escolares” – narração, descrição e dissertação – consolidaram-se como práticas de escritas em sala de aula. A leitura deixou de ser concebida apenas como uma atividade de decodificação e passou a ser vista como um ato de cognição, “de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004, p. 3, grifo do autor).

Outras mudanças no ensino da língua portuguesa continuaram acontecendo nos anos 1980, graças à nova realidade do contexto político e ideológico do período, que foi marcado pelo início da abertura política do país. A disciplina voltou a ser denominada “português” e, o mais importante, foi a aproximação das ciências linguísticas (sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso) ao campo do ensino. Dentre as inúmeras contribuições desses estudos para o contexto escolar, destaca-se a mudança de concepção da língua, que deixa de ser um instrumento de comunicação para ser entendida como interação verbal, baseada nos estudos bakhtinianos, cuja abordagem é dialógica, valorizando o sujeito do discurso, bem como a heterogeneidade linguística. Tal concepção levantou questionamentos sobre a necessidade

de mudanças no ensino de língua portuguesa, direcionando, assim, o ensino para uma nova perspectiva que prioriza o trabalho com o texto.

A partir dessas discussões, a redação escolar passou a ser considerada, por diversos autores, dentre os quais se destaca Geraldí (1984), um não texto, por ser “um produto artificial, desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula”, conforme menciona Marcuschi (2010, p. 7). Foi nesse contexto que surgiu o termo “produção textual”, para evidenciar, assim, “o ato, o processo de elaborar o texto” (COSTA VAL, 1998, p. 84), no lugar da expressão “fazer redação”. Embora as pesquisas linguísticas apontassem para práticas de escritas escolares mais contextualizadas no ambiente escolar, de acordo com Marcuschi (2010, p. 7), “a situacionalidade não chegou a se concretizar, pois os aspetos formais foram priorizados”, já que as propostas de escrita trabalhadas em sala de aula priorizavam “a ordem da organização hierárquica do texto, considerando-se o seu ‘começo, meio e fim’” (p. 8). A partir da nova perspectiva de língua, surge outro modelo de leitura que concebe o leitor não apenas como um receptor de mensagens, mas como um participante do texto, um co-autor que participa da construção de sentidos no momento da leitura, uma vez que ele desempenha várias funções para estabelecer relações entre seu conhecimento anterior e o conhecimento construído por meio da leitura (KLEIMAN, 1993).

Objetivando divulgar a mudança de paradigmas referente ao ensino de português, foram publicados pelo MEC alguns documentos de cunho oficiais, como Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, em 1986, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997/1998. A partir daí, novas tentativas de reformulação nos sistemas de ensino aconteceram e rumos mais definidos foram traçados para a Educação no Brasil e um dos exemplos disso é que os últimos 15 anos foram marcados por mudanças das práticas textuais que são baseadas na noção de gênero do discurso. Nesta perspectiva, conforme Santos (2010, p. 22), tanto no processo de leitura quanto no de escrita deve-se considerar “a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês)” e também “as convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual)”,

o que envolve: “conhecimento sobre o contexto”, “o propósito dos interlocutores e suas habilidades no uso da modalidade da língua”, entre outros.

A leitura passou a ser concebida como uma interação entre o autor, o texto e o leitor, fundamentada na perspectiva “sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação” (BAKHTIN, 1992, p. 290). Já as práticas de escritas devem se preocupar em formar “alunos autônomos, que produzam textos possíveis de circular em esferas extraescolares”, conforme Marcuschi (2010, p. 15).

A partir desta contextualização histórica, pode-se reafirmar o compromisso da escola com o sistema vigente, que cada vez tem exigido uma demanda de mão-de-obra cada vez mais qualificada e mais letrada. Rojo (2006, p. 4) enfatiza que “a automação e informatização do trabalho e a globalização das economias e das políticas nacionais implicam um aumento de importância do trabalho intelectual em lugar do trabalho manual ou braçal”. É assim que a leitura e a escrita se tornam ferramentas indispensáveis à vida em sociedade.

Reconhecendo a função determinante das práticas de leitura e escrita no sucesso escolar e profissional de qualquer indivíduo, estudiosos de diversas áreas do conhecimento têm manifestado interesse pelas capacidades e procedimentos envolvidos no ato de ler e de escrever. É importante enfatizar que, no cenário brasileiro, de modo geral, tais práticas sempre estiveram associadas ao contexto escolar, especificamente, ao ensino da língua portuguesa. Assim como a disciplina passou por uma série de modificações no seu processo de escolarização, as concepções de leitura e escrita acompanharam esse desenvolvimento.

Considerando a importância de se compreender como a disciplina de língua portuguesa foi historicamente construída, esta dissertação de mestrado também se filia ao campo da História das Disciplinas Escolares, uma vez que seu objetivo geral é tematizar questões do ensino de leitura e escrita no Brasil por meio das lembranças registradas por um determinado grupo de professoras em seus Memoriais de Formação (doravante MF)

produzidos como requisito de obtenção de diploma de graduação do curso de Pedagogia em um programa de formação de professores, o Proesf⁴.

Tomado como um importante instrumento de formação docente (SARTORI, 2008), o gênero MF, que se materializa pela escrita autobiográfica (PASSEGGI, 2003), é constituído por um alto grau de subjetividade e de historicidade, uma vez que por meio de um exercício reflexivo de escrita, suas autoras registram as lembranças dos processos históricos e socioculturais vividos em diferentes contextos (SOUZA, 2006), principalmente o formativo, aliadas a uma discussão teórica de conceitos e significações mais contemporâneo das práticas de linguagem, que no caso desta pesquisa foram apreendidos durante situações comunicativas vivenciadas no Proesf.

As pesquisas sobre o gênero discursivo MF se filiam aos estudos sobre histórias de vida e têm despertado o interesse de muitos pesquisadores associados a grupos e redes de pesquisa que abordam a temática (auto)biográfica de diversos países (PINEAU, 2006; SOUZA et al., 2010; BUENO et al., 2006). No Brasil, a produção do MF tem se multiplicado por universidades de todo o Brasil como requisito de obtenção de diploma de graduação no Ensino Superior.

O estudo de histórias de vida e a escrita autobiográfica passaram a ganhar importância científica e a ser considerados uma metodologia de investigação, utilizada em diferenciados setores da sociedade com diversas finalidades (PINEAU, 2006), nos anos 1970, quando formulações de leis generalizantes, características do Positivismo não eram mais suficientes para explicar e justificar a dinâmica da vida social. A necessidade de se conhecer melhor a vida cotidiana, de interpretar experiências de indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas leva as ciências humanas e sociais a participarem de uma virada epistemológica que passou a valorizar aspectos subjetivos e históricos da vida social das pessoas. Foi assim que materiais biográficos como narrativas ou relatos autobiográficos, cartas, diários, fotos, entre outros, passaram a despertar o interesse científico (FERRAROTTI, 1988). Inclusive, nos anos 1980, houve uma série de

⁴ Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas

publicações e formação de associações e redes de formação, no cenário internacional, que causaram uma “eclosão” dos estudos de histórias de vida (PINEAU, 2006).

É possível associar tal movimento científico com a atual exposição e interesse pela “vida real”, considerados, hoje, uma forte tendência, um fenômeno de mercado. Prova disto é a crescente ênfase biográfica que permeia o mundo ocidental por intermédio do sucesso editorial das biografias e das autobiografias, a proliferação de documentários em primeira pessoa, o sucesso internacional dos *reality-shows* e o auge dos *blogs* (SIBILIA, 2003). Gomes (2004, p. 53) registrou esse interesse por histórias de vida, ao escrever que nos últimos tempos o Brasil teve uma espécie de “boom de publicações de caráter biográfico e autobiográfico. É cada vez maior o interesse dos leitores por certo gênero de escritos - uma escrita de si -, que abarca diários, correspondências, biografias, autobiografias [...]”. Diferentemente da prática original, nos dias de hoje a “escrita de si”, recados, fotos e outros documentos pessoais são divulgados em locais de acesso público como weblogs, fotologs e sites de relacionamentos.

Ao discursar sobre a exibição da intimidade na internet, Sibilía (2008) relaciona a ascensão e a exposição do “eu” com os fenômenos da era da informação, que em menos de uma década, converteram, por meio das redes digitais, computadores interconectados “em inesperados meios de comunicação” (Ibid., p. 11). A autora menciona algumas das ferramentas do ciberespaço que originaram novas práticas mediadas pelo computador: o correio eletrônico; canais de bate-papo e chats “que se evoluíram nos sistema de mensagens instantâneas do tipo MSN e Yahoo Messenger; e em redes de sociabilidade como Orkut, MySpace e Facebook” (Ibid., p.12); os *weblogs*, *fotologs*, *videologs*, que remetem aos diários íntimos ou de bordo usados no passado, nos quais os usuários da internet tratam de diversos assuntos através de vídeos e fotografias; os sites que permitem a exibição de vídeos caseiros, como, por exemplo, Youtube, um grande sucesso mundial. Para Sibilía (2008, p. 14), todas essas novidades acabaram “*nos* convertendo nas personalidades do momento”.

O fenômeno da “escrita de si” e/ou da “exposição do eu”, seja mediada pelo computador, na forma de publicações de (auto)biografias, ou de outras maneiras, trata-se de

um dos reflexos advindos do interesse científico pela representação da vida social dos indivíduos. São a subjetividade e a historicidade constitutivas desses materiais autobiográficos que dão a eles o potencial heurístico capaz de traduzir as estruturas sociais em comportamentos individuais.

As pesquisas que utilizam histórias de vida concebem-nas, ao mesmo tempo, como instrumento de formação e de pesquisa, uma vez que propicia aos atores sociais, segundo Passeggi (2003, p. 2), um “lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários e torna-se, por esta mesma razão, um método privilegiado para o pesquisador ter acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto”.

O processo de formação do autor/ator das narrativas realiza-se a partir de um exercício reflexivo e de memória que recupera e analisa fatores históricos e sociais significantes das experiências vividas. Por ser um instrumento capaz de reconstruir um processo sócio-histórico, tais narrativas também podem ser fontes que registram a própria História vivenciada pelo sujeito.

Considerando todos os aspectos constitutivos dos gêneros autobiográficos, em especial do MF, inclusive seu contextos de produção, esta pesquisa propõe investigar, nas memórias de cinco professoras-alunas, autoras de MF do Proesf, registros de práticas de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em diferentes etapas dos seus percursos formativos, objetivando desta forma:

- apresentar um panorama das remissões de práticas de leitura e escrita registradas por um grupo de professores na produção de seus MF e relacionar tais práticas com o processo de historicidade do ensino leitura e escrita no Brasil;
- analisar as mudanças referentes às concepções de leitura e escrita, presentes nos MF, em decorrência da participação no Proesf.

A partir destes objetivos, foram levantadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Que questões do processo de historicidade do ensino-aprendizagem de leitura e escrita no Brasil foram tematizadas nos MF analisados nesta pesquisa?
- Quais as mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem de leitura e escrita das professoras-alunas, decorrentes do Proesf, estão presentes no percurso relatado nos MF?

Esta dissertação é composta de três capítulos, a partir dos quais buscou-se discutir questões relacionadas ao objeto de pesquisa: as memórias das professoras no que concerne ao ensino de leitura e escrita.

No primeiro capítulo, aborda-se o percurso epistemológico sobre as pesquisas que se utilizam de histórias de vida, tratando o seu surgimento no contexto europeu e as influências de tais pesquisas em trabalhos brasileiros, além de se investigar a função dos gêneros autobiográficos como instrumento de formação de professores e de se buscar na origem da pesquisa autobiográfica respaldos para conceituar o gênero memorial e encontrar o seu lugar no contexto do Ensino Superior e nas pesquisas acadêmicas para, então, compreender-se como surgiu o gênero MF no contexto de formação docente brasileiro; por fim, conceitua-se o MF como gênero do discurso, atentando para as suas características intergenéricas.

No segundo capítulo, destaca-se o perfil metodológico da pesquisa e da análise que se fundamenta no método de análise enunciativa (BAKHTIN, 1929/1979) e apresentam-se o contexto de produção dos dados analisados, o Proesf, e o perfil das histórias de vida das professoras-alunas participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, objetiva-se realizar uma análise enunciativa das memórias de práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas professoras-alunas ao longo de seus processos formativos – os primeiros anos escolares⁵, o período que compreende da

⁵ O termo “primeiros anos escolares” é tomado neste trabalho como as primeiras séries do 1º grau (de 1ª a 4ª séries), de acordo com a nomenclatura do ensino básico na época em que as autoras dos MF vivenciaram as

5^a a 8^a série do 1^o grau⁶, ao Magistério e, por fim, os anos em que elas frequentaram o Proef – e relacionar tais remissões com o processo sócio-histórico da disciplina de língua portuguesa no país. Por esta razão, parte do referencial teórico sobre como se desenvolveu este ensino no Brasil estará diluído na análise dos dados, quando se julgar necessária uma explicação do contexto histórico-cultural das lembranças analisadas.

E, por fim, serão apresentadas as considerações finais.

experiências narradas. Depois da instauração da nova LDB (1996), esse ciclo escolar passou a ser chamado de anos iniciais do ensino fundamental, os atuais 1^o, 2^o, 3^o, 4^o e 5^o ano. No percurso de escrita, algumas professoras-alunas remetem a esse período como “primário”, nomenclatura dada à antiga divisão do ensino.

⁶ Atualmente classificado como segundo ciclo do ensino fundamental que compreende os 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos. Destaca-se que algumas professoras-alunas, em seus MF, classificam esse período como “ginásio”, nomenclatura dada à antiga divisão do ensino desta fase escolar.

CAPÍTULO 1

AS PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA DE VIDA

Neste capítulo, objetiva-se apresentar um panorama histórico e traçar um percurso epistemológico sobre as pesquisas que se utilizam de histórias de vida para fundamentar a crescente adoção do gênero MF no contexto de formação docente. Tal percurso se realizará da seguinte ordem: primeiramente, será exposto o surgimento de pesquisas autobiográficas no contexto europeu; em seguida, será abordada a repercussão dessas pesquisas no contexto brasileiro; após isso, propõe-se discutir a função formadora dos gêneros autobiográficos; posteriormente, buscam-se na gênese da pesquisa autobiográfica respaldos para conceituar o gênero memorial e para encontrar o seu lugar no contexto do Ensino Superior e nas pesquisas acadêmicas, para, então, compreender como surgiu o MF no contexto de formação docente brasileiro. Por fim, pretende-se conceituar o como gênero do discurso, atentando para as suas características intergenéricas.

1.1 UM PANORAMA HISTÓRICO

Desde as primeiras décadas do século passado, as pesquisas em ciências humanas e sociais foram influenciadas pelos métodos experimentais que concebiam a ciência como racional, neutra e objetiva “capaz de dar conta da tarefa de descobrir as regularidades que ocorrem na natureza e as leis que regem tais fenômenos” (BUENO, 2002, p.13). As décadas de 1970 e 1980 marcam uma nova perspectiva de se conceber a ciência: a busca pela regularidade e pelas situações estáveis, características do Positivismo, são deixadas de lado e surgem outros paradigmas que problematizam novos temas e novas questões teóricas e metodológicas que levaram as ciências humanas e sociais a participarem de uma virada epistemológica. De acordo com Chizzotti (2003, p.229):

As pesquisas desvinculam-se dos referenciais positivísticos e tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais nas quais urdem os significados e constroem a realidade.

Bueno (2002, p. 14) discursa sobre esta alternância do fazer ciência, “estava-se na verdade abdicando de um conceito de ciência em favor de outro”. Esta mudança repercutiu nas diferentes áreas do conhecimento, no entanto não se deu de maneira natural e nem de modo homogêneo, pois cada disciplina, “a seu tempo e em função de seus problemas e insatisfações, foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões” (Ibid., p.14).

Destaca-se que, no caso das ciências humanas e sociais, o interesse científico por aspectos subjetivos que faziam parte da vida social dos indivíduos passou a ser muito valorizado, bem como o estudo de histórias de vida passa a ser uma metodologia de investigação. Neste contexto, o método biográfico⁷ “apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (Ibid., p. 17).

Com o objetivo de investigar como as pessoas se universalizam, o método biográfico propõe um embate entre a singularidade de um indivíduo e o contexto social e histórico em que ele está inserido. Tal método não tem interesse em revelar a totalidade de um indivíduo, mas sim a “síntese individualizada e ativa de uma sociedade” (GOLDENBERG, 2009, p. 36).

Segundo Ferraroti (1988, p. 26), toda práxis humana revela as apropriações que os indivíduos fazem das relações sociais e de suas estruturas.

⁷ Bueno (2002) utiliza-se do termo “método biográfico” para designar várias modalidades de estudos com história de vida, quer sejam biográficas ou autobiográficas.

[...] nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

Sua principal tese é a de que “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (Ibid., p.27). O método biográfico concebe o indivíduo como sujeito ativo na apropriação do mundo social e suas práticas revelam alto grau de subjetividade⁸, à qual, nessa abordagem, é atribuído um valor de conhecimento.

Sobre esta questão, Guedes-Pinto et al., (2008) afirmam que trabalhar com processos rememorativos e com narrativas significa assumir objetivamente a subjetividade. Ainda na defesa de tal abordagem, as autoras enfatizam:

[...] objetividade científica não consiste na simulação de uma neutralidade, mas de assumirmos a tarefa da interpretação que cabe aos intelectuais. E mais, significa reconhecermos que o texto científico é constituído de múltiplas vozes, a dos pesquisadores, a dos pesquisados e a dos leitores. (Ibid., p. 33)

Este tipo de pesquisa possui uma metodologia baseada na utilização de materiais biográficos, que são divididos em dois tipos, conforme Ferrarotti (1988, p. 18): os primários: narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador (que são produzidos a fins de pesquisas) e os secundários: correspondência, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotos etc. (produzidos naturalmente, sem objetivo de servir pesquisas).

Um aspecto que deve ser enfatizado neste percurso epistemológico é o de que, no campo das Ciências Sociais, tais pesquisas têm utilizado nomenclaturas diferenciadas: método biográfico, autobiográfico, história de vida, relato oral, narrativas de formação etc.

⁸ Refere-se ao processo de apropriação e de singularização da cultura pelos indivíduos na dinâmica das relações sociais por eles vividas, relações essas instauradas e mediadas pela linguagem. (GUEDES-PINTO et al., 2008, p. 77).

Souza (2006b, p. 24) justifica a heterogeneidade em torno desta temática e do percurso desta abordagem de investigação/formação como sendo “proveniente de diferentes campos e disciplinas do saber humano, configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica”. Para Pineau (2006, p. 341), essa pluralidade terminológica representa a força de um movimento que indicia que “a expressão de experiência vivida respeita a complexidade da biodiversidade”. A partir de uma pesquisa das produções fundamentadas na metodologia em questão, o autor faz uma diferenciação das várias terminações utilizadas nos tipos de pesquisas analisados neste trabalho, classificando quatro categorias: a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida. De acordo com o pesquisador, “essas diferenciações terminológicas apontam, etimologicamente, objetivos e meios diferentes” (PINEAU, 2006, p.341). A seguir, serão abordadas as quatro terminações citadas.

A “biografia” é entendida como “a escritura da vida de outrem” (Ibid., p. 339). O termo é herança da escola de Chicago do início do século XX e também foi muito utilizado nos anos 2000 por Christine Dolory-Momberger – **Biographie et éducation** (2003) e, sobretudo, **Histoire de vie et recherche biographique em éducation** (2005). O termo “autobiografia”, escrita da sua própria vida, em oposição à biografia, “constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se surperpõem sem um terceiro mediador explícito” (PINEAU, 2006, p. 340). Philippe Lejeune, promotor da Associação pelo Patrimônio Autobiográfico, publicou em 2005 um livro síntese de pesquisa sobre autobiografia: **Signes de vie. Le pacte autobiographique**. Souza (2006b) menciona o fato de Nóvoa (1988) utilizar os parênteses em (auto)biográfico, o que é reproduzido por muitos autores. Segundo ele, o autor português faz esta distinção por ter em vista “a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social” (SOUZA, 2006b, p. 32). Já a terminação “relato oral” aponta para “a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita” (PINEAU, 2006, p. 340) e a utilização do termo acompanhou a evolução técnica das multimídias. Na formação de professores, o termo foi usado por Nicole Bliez-Sullerot, Yannick Mevel e Jean-Yves Robin. Por fim, a última corrente abordada, “histórias

de vida”, entrelaçada às demais correntes mencionadas, tem por objetivo construir “sentido temporal, sem prejudicar os meios” (Ibid., p.341).

A abordagem biográfica, também denominada de história de vida⁹ é classificada, conforme Souza (2006b, p. 29), “como método, como técnica e ora como método e técnica”, ou seja, “apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização”. Tal pluralidade de tipificações e de classificações é vista pelo o autor como: “uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes” (SOUZA, 2006b, p. 29).

Com base nesta perspectiva, toma-se, neste trabalho, o gênero MF “que se materializa na forma de narrativa autobiográfica” (PASSEGGI, 2003, p. 6), como sendo um instrumento de reflexão e metodológico no processo formativo e autoformativo que propicia aos atores sociais, segundo Passeggi (2003, p. 2), um “lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários e torna-se, por esta mesma razão, um método privilegiado para o pesquisador ter acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto”.

Segundo Goldenberg (2009), a utilização científica de documentos pessoais (cartas, diários) e as investigações de fontes documentais foram utilizadas pela primeira vez por W. I. Thomas e F. Znaniecki, sociólogos da Escola de Chicago¹⁰, em um estudo sobre a vida social dos camponeses poloneses nos Estados Unidos. Esta metodologia foi muito utilizada nas décadas de 1920 e 1930 por sociólogos, mas foi deixada de lado pelos adeptos das pesquisas quantitativas por um longo período. Bueno (2002, p. 16) discursa sobre esse acontecimento, afirmando que “o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos”. Nos anos 1960, as pesquisas que faziam uso do

⁹ Pineau e Le Grand (1996, p.5) definem as *histórias de vida* como uma prática na qual o narrador conta sua história de vida “na busca e construção do sentido a partir de fatos temporais pessoais”.

¹⁰ O departamento de Sociologia e Antropologia da Escola de Chicago produziram um vasto e variado conjunto de pesquisas sociais, direcionado à investigação dos fenômenos sociais que ocorriam especificamente no meio urbano da grande metrópole norte-americana.

método biográfico são retomadas e foi, conforme Chizzotti (1991, p. 96), neste período que tais pesquisas procuram “superar o subjetivismo impressionista e formular o estatuto epistemológico, estabelecer as estratégias de análise do vivido e constituir-se em método de coleta de dados do homem concreto”.

No entanto, só nos anos 1980 diferentes setores da sociedade impulsionam pesquisas (publicações, seminário, colóquio, formação de rede) que direcionavam para um novo olhar na dinâmica da vida social. É neste momento que o estudo de histórias de vida passa a interessar ao campo da Educação.

Pineau (2006) realizou um panorama histórico do período compreendido entre 1980 e 2005 e identificou três momentos que representam a emergência das práticas de trabalho com histórias de vida: período de eclosão (anos de 1980); período de fundamentação (anos 1990) e período de desenvolvimento diferenciado (anos 2000).

O autor destaca uma série de publicações e formação de associações e redes de formação, no cenário internacional, que causaram uma “eclosão” dos estudos de história de vida. Na década de 1980, destacam-se as seguintes práticas: a publicação da obra *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (PINEAU, 1983); a formação da rede *História de vida e autoformação*, que tinha como participantes estudiosos de diferentes nacionalidades (Pierre Dominicé, Christine Josso, Guy Villers, Benadette Courtois, Gaston Pineau, Antônio Nóvoa, Mathias Finger e outros); publicação da revista francesa *Lês histories de vie entre la recherche et la formation* (1984); realização de um colóquio sobre história de vida na Universidade de Tours na França (1986); publicação da coletânea *O método autobiográfico e a formação*, organizada por Nóvoa e Finger (1988) e de *Histoires de vie*, coordenada por Pineau e Jobert (1989).

Pineau (2006) utiliza-se do termo “eclosões multiformes e multitópicas” para tratar da abrangência desses estudos, já que diversos setores da sociedade (formação de formadores adultos, formação de educadores, orientação profissional, empresa, gerência e desenvolvimento de espaços coletivos, pesquisas sobre a evolução de saberes profissionais, diferentes atores sociais) com diversas finalidades (reconhecer aquisições, construir projetos, explorar processos de formação) aderiram tal perspectiva.

É importante lembrar que, enquanto tais práticas se realizavam, acontecia no cenário científico a famosa crise pragmática, já discutida anteriormente. Foi justamente a insatisfação com o modo de se conceber ciência e a busca por resolver problemas consequentes da vida pós-moderna que impulsionaram esse período de eclosão dos estudos com histórias de vida. Segundo o autor, a dinâmica que ocasionou essas pesquisas foi uma tentativa de “articular o que está dividido, juntar e dar sentido a elementos e eventos interníveis de trajetos erráticos, caóticos” (Ibid., p. 334).

Os anos 1990 foram marcados por uma série de produções que “diversificam a expressão do movimento” e que suscitam “a criação de associações variadas que visaram definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais” (Ibid., p. 334). Um acontecimento muito representativo para este período foi a fundação, em 1990-1991, da ASIHVIF - *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Éducation* – que, em suas pesquisas, utiliza relatos autobiográficos como procedimento de formação. A formalização desta associação foi bastante debatida em encontros em Paris, Louvain, Tours e Genebra. É importante ressaltar que associações e grupos de pesquisas que trabalham com esta mesma perspectiva foram fundados em outros países, ainda nesta década: na Suíça, em 1992, ARHIV – *Association Omande des Histoires de Vie en Formation*; no Canadá (província de Quebec), em 1994, a RQPHV – *Reseaux Québécois pour les Histoires de Vie*; na França HIVIGO – *Histoire de Vie Grand Ouest* e HIVISO – *Histoire de Vie Sud Ouest*.

O gênero memorial também surgiu no contexto europeu, mais especificamente na França e é utilizado desde o final da Segunda Guerra Mundial. Seu uso no campo da Educação só aconteceu nos anos 1990/1991 juntamente com a criação dos “Instituts Universitaires de Formation des Maîtres” (IUFMs). Estes institutos estão distribuídos em diversas localidades da França e reagrupam as escolas normais nacionais de aprendizagem e os centros pedagógicos regionais. No contexto de ensino francês, os professores que são aprovados em concursos para os ensinos fundamental e médio ingressam nos IUFMs e, com a remuneração de professores realizam a formação pedagógica, durante um ano, antes

de irem para a sala de aula. Vale mencionar que os ingressantes dos IUFMs já são graduados em suas áreas de ensino.

É neste contexto que o gênero memorial começa a ser utilizado no campo da Educação, quando os IUFMs passaram a exigir a produção do chamado memorial profissional de seus alunos, um gênero que se constrói, segundo Carrilho (2007, p. 119), “a partir das práticas pedagógicas e deve permitir verificar a capacidade do professor estagiário para identificar um problema relativo à sua prática, analisá-lo teoricamente e propor propostas de reflexão ou de ação”.

Pelo fato das produções sobre história de vida se multiplicavam, surgiu a necessidade de se abrir um espaço para publicação desses trabalhos, foi então que em 1996, em Paris, deu-se início à coleção *Histoire de vie et formation*, “esta coleção visa construir uma nova antropologia da formação, abrindo-se para as produções que buscam articular histórias de vida e formação” (PINEAU, 2006, p. 334). Nos primeiros dez anos desta coleção, foram mais de 60 obras publicadas.

No início dos anos 2000, são publicadas as primeiras revistas que abordam a temática história de vida — *Chemins de formation au fil du temps* (NANTES, 2000) e *Histoires de vie* (RENNES, 2001). Em 2004, a coleção *L'écriture de la vie* é publicada em Paris.

É neste período, conforme Pineau (2006, p. 336), que “as conexões com associações europeias são reforçadas” e os “laços com a América do Sul se multiplicam e pesquisas internacionais surgem” e chegam ao Brasil. A seguir, será mostrado como se deu este percurso.

1.2 AS HISTÓRIAS DE VIDA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Antes de apresentar o panorama brasileiro dos trabalhos que fizeram uso das histórias de vida no campo da Educação, destaca-se que os primeiros trabalhos realizados aqui nessa perspectiva utilizavam a História Oral e foram do campo da História e da

Sociologia, respectivamente: o programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), na década de 1960 e o Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), criado em 1976.

Só nos anos 1990 que tais estudos chegam aos campos ligados à Educação e as histórias de vidas e documentos autobiográficos passam a ser utilizadas como metodologia de investigação científica no país. Com o objetivo de mapear a produção nacional, identificar as temáticas que emergiram com maior força, apontar aspectos lacunares e indicar direções para futuros estudos na área, BUENO et. al., (2006) apresentam uma revisão desses trabalhos realizados no período compreendido entre 1985 e 2003 e que privilegiaram dois temas: formação de professor e profissão docente. As fontes utilizadas pelas pesquisadoras foram: resumo de teses e dissertações (banco de teses da CAPES); textos completos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação da PUC-SP e da Faculdade de Educação da USP; livros e periódicos científicos.

Conforme o estudo mencionado, influências vindas de outros países repercutiam no cenário brasileiro já no fim dos anos 1980 e inícios da década de 1990. Destaca-se a influência das seguintes obras: *O método (auto)biográfico e a formação*, organizado por Nóvoa e Finger, em 1988, as coletâneas *Vida de professores* e *Profissão Professor*, organizadas por Nóvoa, em 1992. Essas obras tiveram participação de diversos autores, de diferentes nacionalidades, que trabalhavam com o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa e se tornaram referências para muitas pesquisas brasileiras.

As autoras também mencionam as discussões que se deram em torno da formação do professor e sua profissionalização que se intensificaram nos anos 1990, “período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a partir da qual os professores e pedagogos passaram a ser denominados profissionais da educação” (BUENO et. al., 2006, p. 391). Destaca-se que não se tratava de um movimento isolado, uma vez que “fazia coro com um movimento mais

geral, que emergia e se alastrava por toda parte, tanto em países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento” (Ibid., p. 391).

É justamente a partir deste período que as abordagens autobiográficas e com histórias de vida se multiplicam no contexto de pesquisa do país. Destaca-se a criação do GEDOMGE – *Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero*, em 1994, sob a coordenação de professoras da Faculdade de Educação da USP, Denice Catani, Cynthia Souza, Belmira Bueno e Helena Chamilian. O grupo reúne professores da rede pública do Estado de São Paulo e alunos da FEUSP e trabalha com temas relacionados à memória e história da profissão docente. O GEDOMGE foi bastante influenciado pelos trabalhos de Pineau, Dominicé e Josso, conseqüentemente da ASIHVIF, e é uma referência para as pesquisas que fazem uso das histórias de vida. Sobre esta perspectiva de trabalho, as autoras afirmam: “colocamos o método autobiográfico em prática numa dupla perspectiva: para operar como dispositivos de formação e, ao mesmo tempo, como instrumento de pesquisa” (Ibid., p.392).

Na pesquisa de Bueno et al. (2006) foram constatados aumentos bem significativos do número de dissertações e teses nos cursos de pós-graduação do país, bem como de publicações de livros que tratam da metodologia em questão. As autoras apontaram também alguns aspectos lacunares do uso dessa abordagem, como por exemplo, o fato de que as análises “foram utilizadas muito mais como fontes de dados para o desenvolvimento de um largo espectro de pesquisas e muito timidamente como dispositivos de formação” (Ibid., p. 385).

A conclusão citada como a mais importante deste estudo é a de que “a intensificação de tais metodologias contribuiu para renovar as pesquisas sobre professores, ao mesmo tempo em que se fez aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram, por exemplo, nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes” (BUENO et al., p. 385).

Faz-se necessário enfatizar a importância do gênero memorial autobiográfico no campo acadêmico, uma vez que o gênero foi primeiramente utilizado como requisito para fins de concursos para carreira docente ou na pós-graduação, posteriormente, passou a

ser também utilizado como requisito de obtenção de diploma de graduação no Ensino Superior. Foi com essa última função que o memorial foi adotado por diversas universidades brasileiras e passou a ser um campo de interesse para a pesquisa educacional no país (PASSEGGI, 2006). Ainda neste capítulo haverá uma seção que explica detalhadamente como se desenvolveu este movimento.

O aumento dos estudos que se utilizam da abordagem história de vida propiciou o surgimento de grupos e redes de pesquisa sobre esta temática, “numa dimensão dialógica entre os pesquisadores, os grupos e as parcerias construídas entre os diferentes grupos” (SOUZA, 2008, p. 123). O artigo “Fios e teias de uma rede em expansão cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica”, publicado em 2010 pelos pesquisadores Souza, Passeggi, Delory-Momberge e Suarez, apresenta essa rede de pesquisa que, nos últimos cinco anos, vem se constituindo e que tem por objetivo realizar um intercâmbio no domínio da investigação com histórias de vida e (auto)biografias no campo educacional.

Destaca-se, neste movimento, a criação de dois grupos brasileiros: O “GRAFHO” – Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral, coordenado por Elizeu Clementino de Souza e Yara Bandeira de Ataíde, criado em 2002 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Este grupo tem seus estudos centrados na memória e na história oral; O “GRIFARS” – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Bio.Grafia e Representações Sociais, coordenado por Maria da Conceição Passeggi, criado em 1999, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEdu-UFRN- CNPq). Os trabalhos de pesquisa e de formação deste grupo se desenvolvem em duas grandes vertentes que se enriquecem mutuamente: a da teoria das representações sociais e a da abordagem (auto)biográfica.

Juntamente com mais dois grupos de pesquisa (“GRUPO” – Memória Docente e Documentação Pedagógica”, da Argentina e do “EXPERICE” – Centro de Pesquisas Interuniversitário Experiência, Recursos Culturais, Educação, de Paris), os grupos brasileiros já mencionados “vêm se aproximando pelo interesse comum nas pesquisas autobiográficas e buscado compatibilizar esses seus interesses e pesquisa” (SOUZA et al.,

2010, p. 7). Os autores ainda afirmam que para facilitar a troca de informação e realizar publicações conjuntas, os pesquisadores são atualmente pesquisadores associados dos grupos nos três países. “Essas trocas se multiplicam pela ação das associações científicas” (Ibid., p.7).

Outro marco no movimento socioeducativo das pesquisas que utilizam histórias de vida no Brasil foram as quatro edições do CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica que oportunizaram a criação de redes de pesquisas. O I CIPA, que aconteceu em Porto Alegre, em 2004, “inaugura a rede entre pesquisadores brasileiros em colaboração com pesquisadores de diferentes países” (Ibid., p. 10). A segunda edição, que se realizou em Salvador, em 2006, “demarcou a necessidade de criação da Associação brasileira de pesquisa (auto) biográfica” (Ibid., p. 10). Após este evento, o GRIFARS e o GRAFHO criaram, em parceria, a Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), que tem alcançado seu objetivo de fortalecer trocas entre os grupos de pesquisa e a elaboração de projetos conjuntos. O III CIPA foi promovido pela UFRN e realizou-se em Natal, em 2008. O evento apresentou-se como uma “ocasião da consolidação de redes de pesquisa (auto)biográfica no Brasil, culminando com a criação da associação brasileira BIOgraph” (Ibid., p. 10). É importante destacar que a presença de pesquisadores europeus e latino-americanos consagrou o Congresso em âmbito internacional. Ainda neste evento, enfatiza-se o lançamento da coleção **Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação**, (EDUFRN; PAULUS). A última edição do CIPA foi organizada pela BIOgraph e pela FEUSP (Faculdade de Educação da USP) e contou com o apoio da ANNHIVIF, em julho de 2010, em São Paulo e teve como temática “Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar”.

Souza et al. (2010) ainda fazem referência ao Projeto Nacional, “Profissionalização docente e identidade: narrativas na primeira pessoa”, coordenado por Maria Helena Menna Barreto de Abrahão (PUCRS), que investiga as práticas de formação que utilizam as histórias de vida, memoriais e narrativas de formação como férteis para a auto-formação e a construção da identidade profissional. O projeto integra várias pesquisas e envolve mestrandos e doutorandos dos Programas de Pós-Graduação da Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, da Universidade de São Paulo, da Unincor/Betim, de Minas Gerais, da Universidade Federal de Santa Maria, da FEEVALE, São Leopoldo, RS, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, da Universidade do Estado da Bahia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade do Porto, Portugal, da Universidade Roskilde, Dinamarca.

Destaca-se aqui que o GRIFARS (UFRN) participará do Projeto Nacional com a pesquisa “Memoriais acadêmicos: entre ritos e mitos do ensino superior brasileiro”. O objetivo geral desta pesquisa é “aprofundar os estudos sobre a institucionalização desse gênero autobiográfico e suas dimensões avaliativas e formativas, potencialmente trans/formadoras das representações de si mesmo em contexto institucional” (SOUZA et al., 2010, p. 14).

É muito importante mencionar que não são apenas os grupos de pesquisas mencionados neste trabalho que fazem parte da rede de investigação que aborda histórias de vida, mas também outros. Não é possível apresentar aqui todos os grupos e associações brasileiras, mas destacam-se ainda: GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (UNICAMP), GRUPRODOCI – Grupo de Pesquisa Profissionalização e Identidade (PUC-RS); GEPPEDOC – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Profissão Docente (PUC-MG); HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (UFPEL); GEPFOR – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de professores (UFPA); DIAFHNA – Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (UFC); GRUPALFA – Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (UFF) dentre outros.

Na medida em que as pesquisas de abordagem (auto)biográfica se multiplicam pelo Brasil, associações e redes de pesquisa sobre esta temática foram e estão se constituindo e se consolidando, conforme Souza et al. (2010, p. 1), no fortalecimento de parcerias “do ponto de vista geográfico e cultural”. Para os autores, essa rede de colaboração revela a “projeção de suas potencialidades e evidencia o interesse de seu alcance para a pesquisa e a prática educacional, notadamente no que concerne a formação e

a inserção profissional docente no país, no contexto latino-americano e europeu” (SOUZA et al., p. 14).

1.3 OS GÊNEROS AUTOBIOGRÁFICOS E SUA FUNÇÃO FORMADORA

Nos campos ligados aos estudos da linguagem e da Educação, as pesquisas que utilizam abordagens autobiográficas possuem um ponto de convergência: a escrita de si trata-se de um importante instrumento de formação de professores. Segundo Sartori (2008, p. 29), a “narrativa produzida pode funcionar como uma das possibilidades que o professor em formação concede a si próprio de refletir sobre o que vive, pensa e o que faz”. Sendo assim, o autor/ator, por meio de um exercício reflexivo e de memória pode recuperar e analisar como se desenvolveram suas experiências de vida, construindo, assim, uma trajetória com momentos significantes de sua vida profissional.

Finger (1988) relaciona o método biográfico com o saber hermenêutico, uma vez que “este tipo de saber recorre, portanto, a um processo de formação da parte da pessoa e inclui uma compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida” (Ibid., p. 84). Nesta mesma perspectiva, a abordagem autobiográfica pode levar o sujeito em formação a uma tomada de consciência e, através disso, o processo de autoformação se realiza.

O sujeito é concebido como produtor de uma série de conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano e esses conhecimentos são revelados por meio da subjetividade, da singularidade e das experiências e dos saberes que construiu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Para Souza (2006b, p. 36), o foco dado ao sujeito no processo de investigação-formação reforça a importância da “abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história”. É muito importante se atentar ao valor heurístico dado à subjetividade e à historicidade, neste contexto, valor esse capaz de gerar novos conhecimentos.

O processo de autoformação se realiza a partir do momento em que as experiências selecionadas para serem narradas são reconstruídas e colocadas diante dos novos conceitos que o autor/ator possui no contexto atual. É no confronto de realidades que o autor/ator terá subsídios para refletir, de forma crítica, sobre as suas experiências de vida, suas vivências, sua própria formação como professor, na sua própria história, recriando, assim, novos sentidos.

Enfatiza-se aqui que este processo deve estar embasado na consciência crítica sobre o percurso que tornou o autor/ator professor, consciência essa que, segundo Josso (2002, p. 8), “[...] nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que há de vir”.

A dinâmica da abordagem autobiográfica se realiza através de narrativas de histórias de vida, ou seja, de uma atividade narrativa que vai além do contar acontecimentos, pois se realiza por meio de uma ação reflexiva sobre fatos que constituíram o processo formativo. Segundo Moraes (2004, p. 170):

Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse uma forma (ou em algum sentido ou 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.

A narrativa de história de vida possui relações com o coletivo, por esta razão, as histórias narradas se entrecruzam com as histórias de quem lê/ouve. No entanto, para se alcançar este efeito e, conseqüentemente, o efeito formativo, tais narrativas precisam, conforme Moraes (2004, p. 170) “constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo e compartilhado das diferentes trajetórias”.

1.4 MEMORIAIS AUTOBIOGRÁFICOS

Esta seção busca na gênese da pesquisa autobiográfica respaldos para conceituar o gênero memorial e encontrar o seu lugar no contexto do Ensino Superior e nas pesquisas acadêmicas. Primeiramente, pretende-se apresentar uma reflexão sobre o memorial acadêmico (descritivo) no contexto brasileiro – seu surgimento, seu uso nos dias atuais, suas características, sua função avaliativa, entre outras. Em seguida, tem-se por objetivo abordar o processo de surgimento do gênero MF no contexto de formação docente brasileiro, bem como conceituar o MF como um enunciado no gênero do discurso, atentando para as suas características intergenéricas.

1.4.1 O gênero memorial e o contexto acadêmico

Os primeiros estudos acerca dos memoriais autobiográficos apontavam o surgimento desses gêneros, no cenário acadêmico, nos anos 1970, no entanto, uma investigação mais recente realizada por Câmara e Passeggi (2008) apresenta registros do gênero em questão já na década de 1930. Tal fundamentação foi comprovada por pesquisas realizadas no Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI/USP): as autoras encontraram “389 ocorrências de memoriais que datam de 1930 a 2005, apresentados para provimento dos cargos de professor catedráticos, livre-docente, adjunto, assistente, doutor e professor titular” (Ibid., p. 95), em várias faculdades da Universidade de São Paulo¹¹.

Uma análise preliminar feita pelas pesquisadoras, entre o período de 1933 e 1946, não encontrou referência ao gênero memorial “como exigência em concursos de provas e títulos para provimento de professor catedrático” (Ibid., p. 104) na Universidade do Rio de Janeiro. Este indício reforça “a tese de que o memorial, aqui no Brasil, se origina na USP, no seio dos cursos de Medicina” (Ibid., p. 104), uma vez que os registros, datados

¹¹ Fundada em 1934, 14 anos depois da fundação da primeira instituição universitária criada pelo Governo Federal do Brasil – Universidade do Rio de Janeiro. (FÁVERO, 2006)

nos primeiros 20 anos, pertenciam à Faculdade de Medicina Veterinária de Zootecnia. Neste mesmo período, nenhuma ocorrência do gênero foi encontrada nas áreas de Humanas e Sociais Aplicadas.

No cenário acadêmico, diferentes denominações já foram usadas para tratar do gênero em questão, dentre elas estão: memorial descritivo, memorial reflexivo, memorial de formação escolar e social, memorial acadêmico, MF etc. Passegi (2008a, p. 32) utiliza-se do “termo *memorial autobiográfico* para tratar do conjunto das diferentes designações em uso na academia”. No entanto, a autora faz uma distinção¹²

entre dois tipos de memorial: o acadêmico¹³ e o de formação:

[...] o *memorial acadêmico* para designar as narrativas de vida profissionais, elaboradas por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e outras funções no ensino superior; e o *memorial de formação* para nomear os memoriais escritos durante o processo de formação, inicial ou continuada, e concebidos como trabalho de conclusão de curso no ensino superior (TCC) [...]. (Ibid., p. 32, grifo do autor)

Os apontamentos dos primeiros registros do gênero autobiográfico no Brasil, citados acima, são de memoriais acadêmicos, também conhecidos como memorial descritivo. Um exemplo bem sucedido e conhecido deste gênero é o memorial escrito por Magda Soares, em 1981, ao atender o requisito para a inscrição em concurso de professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Seu texto foi baseado na sua vida profissional, suas militâncias acadêmicas e a ideologia que influenciou seu trabalho intelectual. Este memorial foi publicado em 1991, com o título *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*.

Conforme Sartori (2008, p. 23), foi no período da publicação da obra de Soares

¹² “[...] em função do tipo de demanda institucional e das situações do processo de escrita [...]” (PASSEGI, 2008a, p. 32).

¹³ Em texto anterior, Passegi (2006) denominava Memorial Acadêmico (o que neste texto ela chama de Memoriais Autobiográficos) o conjunto dos memoriais que respondem a uma demanda acadêmica. E o que a autora chamava de Memorial Descritivo, passa a ser Memorial Acadêmico.

que o gênero alcança “seu status no conjunto de trabalhos da pós-graduação”, pois, foi neste momento também que Antônio Joaquim Severino incluiu o “memorial” enquanto trabalho acadêmico na 16ª edição de sua obra “Metodologia do Trabalho Científico”, no capítulo “Observações Metodológicas referentes ao trabalho de Pós-Graduação”. É importante ressaltar que a primeira edição desta obra foi publicada em 1975 e apenas em 1990 o memorial foi inserido. Em seu texto sobre o gênero em questão, a definição do autor é:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmica profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou (SEVERINO, 1990 *apud* SARTORI, 2008, p. 23).

Os dois acontecimentos citados, o memorial publicado por Magda Soares e a inclusão do gênero memorial na obra de Severino, “levam a concluir que, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o gênero autobiográfico efetivamente se consolida como um texto com fins acadêmicos” (SARTORI, 2008, p.24). Sobre o status do gênero neste momento, Soares (1991, p.25) afirma: “o gênero memórias está muito em voga na literatura”.

Dahlet (2008, p. 268) discursa sobre a posição que o memorial acadêmico ocupa ainda nos dias de hoje no contexto universitário. Para ela, o requisito de tal gênero trata-se de uma “imposição corriqueira”, uma vez que essa escrita é solicitada a todo candidato ao cargo de Professor Doutor ou a qualquer evolução de carreira. No processo de seleção, o memorial deve ser “reproduzido num número de exemplares equivalente ao

número de membros da banca, passa por uma defesa. Enfim, o peso que lhe é atribuído é sempre superior aos das demais provas, escritas ou orais¹⁴.”.

O memorial acadêmico não pode só revelar o conteúdo das atividades de ensino e de pesquisa do seu autor, porque para essa finalidade um “*curriculum vitae* circunstanciado” (DAHLET, 2008, p. 269) serviria. Para a autora, a problemática deste gênero está em: “[...] trazer a tona o fio condutor de nossa vida profissional, de encontrar – retroativamente, em muitos casos – lógicas capazes de dar sentido e significado a nossas atividades então construídas e montadas em rede”.

Uma das dificuldades que podem ser encontradas pelo escritor de um memorial é que há poucas referências bibliográficas que tratem com especificidade deste tema. Conforme Dahlet (2008, p. 269), não existem guias de redação que abordem este gênero, as informações são obtidas por “boca a boca”, ou seja, por meio de conversas com pessoas que já defenderam um memorial ou participaram de bancas examinadoras de concurso e pelos editais dos processos de seleção. Passeggi (2006, p.6) alerta que “a divergência na interpretação dos editais faz do memorial [...] um gênero flutuante.” Ele pode ser interpretado como “currículo comentado” ou “*curriculum vitae* narrativizado” (DAHLET, 2008), ou como uma tese. Soares (1991, p. 15) afirmou no seu memorial: “Entendi que se tratava, na verdade, de uma tese cujo objeto fosse a minha própria vida acadêmica”.

Não se pode deixar de levar em consideração também que o memorial acadêmico é um “dispositivo avaliativo” (PASSEGGI, 2008a), uma vez que o narrador deve se apresentar como “um candidato digno do cargo ou do diploma pretendido” (Ibid., p. 39). Por esta razão, a autora define este gênero como sendo o lugar “onde se guarda o que é digno de ser lembrado”.

Vale enfatizar que o processo de escrita de um memorial acadêmico não é nada simples, uma vez que o autor precisa organizar os fatos memoráveis de sua carreira – que

¹⁴ Em uma nota de rodapé, a autora do texto, Véronique Narie Braun Dahlet, professora titular do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, destaca que o peso (nota) maior do memorial em relação às outras provas acontece “pelo menos na USP”.

foram episódicos, em uma descrição contínua, que carrega uma “lógica valorizante do percurso acadêmico.” (Ibid., p.39). Além disso, tal descrição deve ser equilibrada, no sentido de que, “nem se restringir a esquemas estreitamente estabelecidos, nem se perder em visões parciais ou abstrações utópicas”. Sobre isso, Dahlet (2008, p. 270) afirma que tal processo não se resume em “expor panoramicamente em forma de quadro” as escolhas e realizações profissionais do autor, “mas de construir uma trajetória com diversos momentos considerados como significativos ou marcantes”.

A disposição avaliativa do memorial acadêmico, segundo Passeggi (2006, p.11), tende a “despersonalizar o candidato, direcioná-lo a assumir um *papel social*”, uma vez que, ao aderir ao discurso institucional, o autor pode estabelecer um diálogo mecânico com a banca e, além disso, excluir de sua trajetória “sentimentos de indecisão identitária, de errância, de ausência de projetos pessoais ou de resistência à pertença acadêmica” (Ibid., p.7).

Ao mesmo tempo em que age sobre o autor uma influência da faceta institucional deste processo – já que a avaliação será feita por intermédio deste gênero, ele também é influenciado por um forte movimento de memórias, lembranças, esclarecimentos, reflexões, descobertas.

Sendo assim, é importante valorizar a “face reflexiva, de autoformação ou de reinvenção de si, ligada à *arte de existir*, ao gesto de tomar a palavra para se apropriar da vida” (PASSEGI, 2006, p.8). O autor também pode se redescobrir, por meio da escrita, ao apresentar sua trajetória acadêmica, no processo de escrita do seu memorial. “[O memorial] obriga o professor universitário a ultrapassar o *que fez, para que fez e como fez*; ou seja: além da enumeração que está em seu *curriculum vitae*, a análise, a crítica, a justificativa” (SOARES, 1991, p. 40).

1.4.2 O gênero memorial no processo de formação docente

O cenário do Ensino Superior do Brasil foi marcado, nos anos 1990, por uma série de reformas. Conforme Carrilho (2007, p. 101) “argumentos como as dificuldades

econômicas do país e o alto custo das universidades serviram para sustentar a tese da diversificação do sistema de educação superior [...] abrindo espaço para outros tipos de instituições”. A necessidade de formação de professores, somada à Lei 9.394/96 da LDB que regulamenta a formação em curso de nível superior para docentes que atuam na educação básica, motivaram a reforma universitária nos anos 1990. Foi neste contexto que Instituições de Ensino Superior, que visavam especificamente formar professores, foram criadas em todo o país.

Em meio a esse percurso histórico que, em 1994, é criado o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, em Natal – Rio Grande do Norte. O destaque dado a esta IES neste trabalho se dá pelo fato de ela ter sido pioneira no Brasil no uso de MF como requisito parcial de conclusão de curso.

Para melhor entender como o gênero memorial torna-se requisito nesta Instituição, é necessário explicar o contexto de implantação desta IES. Em 1992, o governo francês desenvolveu um programa de cooperação educativa para países em desenvolvimento e pôs à disposição do Brasil (Ministério da Educação e Cultura – MEC) uma consultoria técnica na área de formação. O Instituto Superior Presidente Kennedy foi um dos dois Institutos de Formação de Professores – o outro é do Estado de Minas Gerais – criados a partir da parceria entre os governos brasileiro e francês. Um dos objetivos do projeto era implantar no Brasil o modelo prático dos “Instituts Universitaires de Formation des Maîtres” (IUFMs), já citados anteriormente. Toda a implantação das experiências nos dois Estados mencionados foi assessorada por Michel Brault, enviado do governo francês para esta tarefa.

Sobre o projeto implantado especificamente no Rio Grande do Norte, Carrilho (2007, p. 105) afirma que ele:

[...] se inseria dentro das novas direções para as políticas de formação de professores, em nível local, mas adequando-se à política educacional dos contextos nacional e internacional, que, alegando preocupação com a qualidade da formação docente, julgava que projetos inovadores viriam beneficiar as políticas de qualificação e as novas concepções de profissionalização docente.

Uma das disciplinas ministradas no Instituto Superior Presidente Kennedy foi a “Metodologia de trabalho Científico” (MTC). Conforme Carrilho (2007, p. 119), em sua tese de doutorado, o consultor francês, Professor Michel Brault, “atribuiu à equipe dessa disciplina uma tarefa que nos parecia gigantesca: elaborar um documento em que deveríamos definir o conceito de *memorial* e elencar os principais pontos que servissem de base para a sua elaboração”.

Apesar de o gênero já ser, neste momento, objeto de formação docente nos institutos de ensino francês, não se pôde usar este modelo para o que foi chamado mais tarde de “memorial de formação”, já que o contexto institucional brasileiro “não correspondia à situação de formação naquelas instituições francesas”. Vale lembrar aqui que os alunos dos IUFMs já eram graduados, já possuíam familiaridade com o discurso acadêmico, diferentemente dos alunos dos IES.

A equipe de professores encarregados de elaborar a definição para o memorial tinha um grande desafio pela frente, pois se tratava de um gênero desconhecido no contexto de formação de professores. A única referência da equipe era o memorial escrito por Magda Soares. Para Carrilho (2007, p. 120), esta tarefa consistia em:

[...] pensar num novo tipo de escrita acadêmica, ou, como sugere Fabre (2000), de inventar com todo o grupo um novo ‘gênero pedagógico’, um discurso que conduzisse à reflexão sobre a própria prática, com vistas a elucidá-la e a melhorá-la.

A partir de uma série de reuniões e experiências, ao longo dos anos, os pressupostos teóricos sobre o funcionamento e as características do gênero em questão foram sendo sistematizados. Então, foi elaborado um documento que serviria como referência para orientação dos memoriais. “Nele foram igualmente estabelecidos os primeiros parâmetros para normalizar a parte formal do trabalho e os critérios a serem observados pelos examinadores” (CARRILHO, 2007, p.125). Este documento teve, durante todos esses anos, quatro versões: 1º documento: Memorial, 1995; 2º documento: Memorial,

1996; 3º documento: Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação, 1997; 4º documento: Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação, 2003.

É importante mencionar que todas essas reorganizações do documento, que resultaram nessas quatro versões, foram respaldadas em pesquisas e nas experiências do uso desse instrumento metodológico de formação, o memorial. Um dos fatores interessantes para ser destacado é que, nas primeiras versões, o gênero era tratado como “memorial profissional”, assim como era chamado nos institutos franceses e só na versão de 1997, passa-se a nomear o gênero como “memorial de formação”.

Pode-se considerar como marco das pesquisas com MF no Brasil a participação da professora doutora Maria da Conceição Passeggi nas bancas examinadoras dos MF, no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy em 1999. Sobre este episódio, Passeggi (2008b) diz:

A minha implicação em projetos de pesquisa-formação teve início em 1999, quando aceitei participar de bancas examinadoras dos memoriais de formação, uma escrita acadêmica autobiográfica, institucionalizada desde 1994, na instituição parceira, em Natal. A discussão com as professoras-formadoras e professoras-alunas sobre os memoriais permitiu-me identificar o interesse de investigar uma situação completamente nova naquele momento: *a formação de formadores para realizar a difícil tarefa de orientar os professores no processo de reflexão sobre sua formação e acompanhar a escrita da narrativa de sua vida profissional* (Ibid., p. 240, grifo do autor).

A partir daí, o primeiro projeto foi concebido, tendo como principal objetivo compreender o processo de elaboração dos memoriais e de que maneira ele mediava a re(constituição) da identidade docente. Passeggi juntamente com uma pequena equipe do Instituto e da UFRN, passam a investigar e teorizar a prática de orientação dos memoriais. Neste primeiro momento, destaca-se a importância do ambiente coletivo de produção dos memoriais na disciplina denominada *Mediação didática*. Segundo Passeggi (2008b), tratava-se de um encontro semanal dedicado à interação e à reflexão sobre a teoria e prática docente e à orientação do MF. Desse encontro, participavam um grupo de cinco professores

em formação e uma professora-formadora com a finalidade de interagirem sobre o gênero. De acordo com os estudos de Passeggi (2001, p. 2), é justamente esse processo interativo que representa o gênero, produzido numa “relação de interdependência entre o que é narrado, pelo professor, na interação no grupo, e o que ele sistematiza na escrita do memorial”.

A partir dessa pesquisa, vieram outros projetos que trouxeram grandes contribuições para a pesquisa de formação de professor. As pesquisas do grupo coordenado por Maria da Conceição Passeggi possuem uma representação de extrema importância na compreensão teórica dos MF, bem como do seu processo de elaboração e de sua constituição como trabalho científico-acadêmico. Carrilho (2007, p. 132) aponta as contribuições destas pesquisas para o próprio instituto:

[...] essas investigações contribuíram para valorização do memorial, da pessoa do aluno que o escrevia, e do professor formador que o orientava. [...] A coragem e a ousadia da pesquisadora colocou-a em sintonia com pesquisadores internacionais das histórias de vida e isso, sem dúvida, contribuiu, decisivamente, para inspirar outros pesquisadores na própria universidade.

Desde o início dessas pesquisas, a adoção do MF, como gênero acadêmico autobiográfico, multiplicou-se por universidades de todo o país. Além disso, passou a ser um campo de interesse para a pesquisa educacional no país (PASSEGGI, 2006).

1.4.3 O memorial de formação como gênero do discurso

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é concebida como um fenômeno social, histórico e ideológico e é por meio dela que as interações sociais se realizam. Por esta razão, a linguagem é um elemento essencial na constituição do sujeito, que se torna social, quando está inserido no conjunto das relações sócio-históricas e na interação com outros sujeitos. Daí decorre outra premissa do autor russo, de que não há um sujeito pronto,

mas se completando e se construindo nas situações comunicativas nas quais está inserido. Sendo assim, a palavra – tanto a proferida verbalmente quanto a escrita – “está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1929/1979, p.81) e toda enunciação¹⁵ “é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (Ibid., p. 84).

Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 261) assevera acerca das condições específicas e a finalidade dos campos da atividade humana, os quais “estão ligados ao uso da linguagem”. Os enunciados refletem tanto as condições específicas de cada campo como suas finalidades através do seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e pela sua construção composicional. Esses elementos são:

indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominam *gêneros do discurso* (Ibid., p. 262, grifos do autor).

Sartori (2008), considerando os elementos característicos de um gênero, afirma que o Memorial de Formação, objeto de estudo neste trabalho, é um gênero discursivo, constituído de conteúdo temático, forma composicional e estilo. Em estudo sobre MF, a autora considera como tema aquilo que dizem as professoras-alunas nos seus textos, como forma composicional, a forma a qual as professoras-alunas organizam seu dizer e, como estilos, os recursos linguísticos que as professoras alunas exploram ao dizer.

Segundo ela, na produção do gênero MF, especificamente, o autor/escritor tem o desafio de articular experiências da sua formação humana e profissional, destacando momentos significativos do curso em que tal memorial é requisito. Esta atividade narrativa

¹⁵ “[...] todo produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN, 1929/1979, p.98)

vai além do contar acontecimentos, ela se realiza através de uma ação reflexiva sobre fatos que constituíram o processo formativo.

É importante atentar para a função de cada sujeito no evento discursivo, porquanto os enunciados requerem respostas e assim se estabelece um diálogo entre tais participantes. Segundo Sartori (2008, p. 55), “o texto representa um momento (concluído) dessa conversa, é o produto compartilhado entre os participantes da interação”. Uma vez que o MF é resultado de diálogos entre enunciados, esta característica dos gêneros autobiográficos faz referência ao conceito de dialogismo,

que diz respeito ao princípio constitutivo da linguagem, já que [...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, descreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 1993, p. 86).

Conforme o conceito do Círculo de Bakhtin, um diálogo é estabelecido entre o autor/ator e o ouvinte/leitor de qualquer enunciado. Sartori (2008) chama a atenção para o fato de que o dialogismo não pode ser reduzido apenas à presença física de dois participantes em interação; nem pode corresponder apenas a uma dimensão mais social, de permanente diálogo entre os sujeitos sócio-históricos. A autora esclarece que a abordagem de dialogismo proposta pelos russos: “envolve tanto uma dimensão social quanto aquela que se pode chamar de constitutiva, porque é inerente ao próprio dizer”. Tal conceito está presente quando o leitor/ouvinte já ocupa seu lugar nas palavras do enunciador, já que “ao falar ou escrever, o sujeito sempre considera as futuras réplicas de seu interlocutor, o que garante que o outro, a quem o discurso se dirige, já esteja nas próprias palavras do autor” (Ibid., p. 55).

A autora menciona ainda outra forma de analisar a categoria do dialogismo no processo de escrita do MF, chamando atenção para o mecanismo que se realiza no momento anterior ao próprio ato da própria escrita. Considerando o preceito de Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 272) de que a palavra de todo falante é constituída por “enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte)”, a escrita do MF remete a inúmeras outras situações enunciativas que fizeram parte, de alguma forma, da vida das professoras-alunas.

O dialogismo diz respeito a outro conceito essencial em Bakhtin, a alteridade¹⁶, categoria estruturadora das relações dialógicas, já que considera o caráter responsivo dos enunciados, que, de acordo com Sartori (2008, p. 58), é “eminente discursivo e constitutivo, o outro já está no que se enuncia, instituiu-se no dizer do autor no ato de enunciação”. A relação que se estabelece entre autor e interlocutor determina aquilo que é dito e o que é compreendido. Para ela, “o *ethos* gerado nessa relação é determinante dos dizeres de docentes, leitores e discentes e cria expectativas em relação ao texto acadêmico que será entregue/recebido posteriormente” (p. 58, grifo da autora). É a partir dessa perspectiva dos gêneros discursivos que os MF devem “ser considerados, inicialmente, uma **resposta** da professora-aluna a seu interlocutor”. (Ibid., p. 58, grifo da autora).

Ao elaborar seu enunciado, o locutor leva em consideração as possíveis reações-respostas do interlocutor, de modo que: “o locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo de seu ouvinte” (BAKHTIN, 1934-35, p. 91). Com isso, o locutor ainda pode introduzir no seu enunciado vozes alheias, submetendo-as a um confronto com suas valorações.

Nesses casos, o enunciado completo ou a palavra, tomados isoladamente, podem conservar sua alteridade na expressão, ou então ser modificados (se imbuírem de ironia, de indignação, de admiração, etc.); também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele como as opiniões bem

¹⁶ Concepção que parte do pressuposto básico de que todo homem interage e interdepende de outros indivíduos.

conhecidas de um parceiro discursivo; é possível pressupô-lo explicitamente; nossa reação-resposta também pode refletir-se unicamente na expressão de nossa própria fala — na seleção dos recursos lingüísticos e de entonações, determinados não pelo objeto de nosso discurso e sim pelo enunciado do outro acerca do mesmo objeto. (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 317)

Conforme Sanches (2008, s/p), “em diversas gradações, o outro é inserido no enunciado pelo autor, que a ele se dirige, a ele responde, a ele questiona, com ele polemiza e dele espera um posicionamento, uma resposta”. Com isso, sempre haverá enunciados alheios em seu dizer, o que reforça a premissa bakhtiniana de que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003[1952-1953]).

Ainda referente à remissão de vozes alheias, é importante mencionar a categoria “discurso citado”, o qual se refere, nas palavras de Bakhtin (1929/1979, p. 130), à presença da “enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo” dentro da situação comunicativa. De acordo com o autor, além de “discurso de outrem” ter sua autonomia estrutural e semântica conservada, o seu conteúdo deve ser integrado na construção do discurso, de modo que o “discurso de outrem” passa a se constituir como parte integrante da unicidade temática do discurso narrativo, na qualidade de enunciação citada. Existem, ainda segundo o autor, “esquemas sintáticos de transmissão do discurso de outrem” (p. 142), ou seja, categorias através das quais se percebe a presença de discursos alheios no enunciado, e são elas: o discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

A citação do outro não se trata de uma simples repetição, mas sim de uma reenunciação do que já foi dito por outro. Na concepção de Bakhtin (1929/1979, p. 133), aquele que se utiliza deste mecanismo enunciativo “não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores”. A sua atividade mental “é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que opera a junção com o discurso apreendido do exterior”. É na situação enunciativa que se realiza “a apreensão da

enunciação de outrem, sua compreensão, sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante”.

A apreensão da enunciação de outrem se realiza através da interação do discurso citado com o contexto narrativo, ou seja, o “discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo”, que são unidos por “relações dinâmicas, complexas e tensas”, que refletem a “dinâmica inter-relação social dos individuais na comunicação ideológica verbal” (Ibid., p. 134).

No caso específico dos MF, as professoras-alunas se utilizam do mecanismo do discurso de outrem ao revozearem em seus textos o discurso acadêmico. Conforme Sartori (2008, p. 145), tal mecanismo é uma marca de estilo do gênero MF: “o discurso acadêmico está a serviço da sustentação de tese(s), de comentários, de análises realizadas pelas professoras-alunas sobre suas experiências profissionais”.

As noções dialógicas mencionadas acima remetem também ao conceito de réplica ativa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1979). Ao refletirem acerca da compreensão de enunciados, em diversas situações, os autores russos afirmam que: “qualquer tipo de compreensão deve ser ativo e deve conter o germe de uma resposta”. Para eles, “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (p. 117). Esse mecanismo funciona da seguinte forma:

cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais que forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. (Ibid., p. 117-118)

Sendo assim, a narrativa de história de vida possui relações com o coletivo e, por esta razão, as histórias narradas se entrecruzam com as histórias de quem lê/ouve. No entanto, para se alcançar este efeito e conseqüentemente, o efeito formativo, tais narrativas precisam, conforme Moraes (2004, p. 170) “constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo e compartilhado das diferentes trajetórias”.

1.4.3.1 Memorial de Formação: diálogo entre gêneros

Fundamentada também na perspectiva bakhtiniana, Sartori (2008, p. 24) afirma que o gênero MF “é um texto que participa de um sistema de gêneros e, conseqüentemente, de um sistema de atividades”. Segundo Bazerman (2005, p. 33) citado por Sartori (2008, p. 22), um sistema de gêneros consiste “em diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos”. Assim, a produção do MF não se dá isoladamente; pelo contrário, dialoga com outros conjuntos de gêneros que são utilizados pelos professores ao longo de sua formação: artigo científico, relatório etc. Ele então “carrega marcas de outros [gêneros] na sua constituição” (SARTORI, 2008, p. 23). Segundo a autora,

ao compreendê-lo como aquele que exige a articulação da voz do discente à dos autores estudados na academia, elaborado como requisito para a obtenção do diploma de graduação, o MF realiza um diálogo com dois outros gêneros acadêmicos: os memoriais descritivos e os tradicionais TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso). (Ibid., p. 23)

A autora faz ainda referência ao memorial descritivo, também chamado de memorial acadêmico usado, conforme Passeggi (2008a, p. 32) “para designar as narrativas de vida profissionais, elaboradas por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e outras funções no ensino

superior”. A referência ao TCC dá-se pelo fato de ser um gênero tradicionalmente acadêmico produzido ao final de cursos universitários e que deve abordar aspectos teóricos, com apoio biográfico.

Sartori (2008, p. 24) aprofunda esta discussão ao mencionar que tanto o gênero memorial descritivo como o TCC também trazem “na sua constituição um diálogo com outros gêneros que circulam na mesma esfera de produção”. Baseando-se nesta perspectiva, a autora reformula o conceito de MF, ao acrescentar a palavra “principalmente”. Assim, o MF “pode ser resultado do diálogo entre variados gêneros, principalmente do memorial descritivo e dos TCCs”.

Para fundamentar esse caráter dinâmico dos gêneros, a autora baseia-se nos fundamentos de Corrêa (2006, p. 207, *apud* SARTORI, 2008, p. 24), afirmando que estes

[...] não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas.

Os indícios da presença de um gênero em outro são chamados por Corrêa (2006, p. 209), de “ruínas de gêneros discursivos”. De acordo com esta abordagem, *ruínas* são concebidas como “partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita”. Tratam-se, portanto, de “fragmentos de enunciados genéricos”.

Após apresentar tal percurso teórico, Sartori (2008, p. 25) concebe o MF como um “gênero relativamente estável”, que apresenta “estabilidades/flexibilidades”, cujas relações com outros gêneros deixam “marcas, ‘ruínas’ do fenômeno”. A autora ainda enfatiza que o MF surge num momento específico do contexto da educação brasileira, “estabelecendo relações com vários outros gêneros que também apresentam uma abordagem autobiográfica: diários, portfólios, novelas de formação, memórias, cartas

pedagógicas, entre outros”. Destaca-se aqui, mais uma vez, a influência das correntes de pesquisas europeias sobre história de vida e, por se tratar especificamente do gênero memorial, é importante lembrar que os memoriais profissionais produzidos no contexto francês de formação docente foram trazidos ao Brasil durante o desenvolvimento de um programa de cooperação educativa do governo francês em parceria com o MEC.

CAPÍTULO 2

PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, objetiva-se apresentar o perfil metodológico da pesquisa e da análise, o contexto de produção dos dados analisados, o Proesf e o perfil das histórias de vida das professoras-alunas participantes da pesquisa.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

O fazer LA, no sentido contemporâneo, significa estudar “a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos” considerando os aspectos híbridos e complexos dos “objetos-sujeitos em suas práticas” (ROJO, 2008, p.3). Pelo fato de esta pesquisa propor uma reflexão acerca de práticas de linguagem (escrita de um MF) produzidas no curso de formação de professores Proesf (contexto específico), o presente estudo se filia à Linguística Aplicada (doravante LA).

Ao utilizarem a linguagem em práticas sociais, as pessoas vivem, agem, interagem. Por esta razão, “ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Sobre esta questão, Moita-Lopes (2006a, p. 21) afirma que a pesquisa aplicada deve levar em consideração “a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas (as pessoas) experienciam”.

Para compreender a complexidade das questões que confrontam seu cotidiano, a LA se direciona para uma perspectiva teórica interdisciplinar. De acordo com Celani (1998, p.131), os linguístas aplicados “se dão conta de que precisam ir buscar explicações

para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber”. Moita-Lopes (2006a) discute sobre a necessidade da LA romper com o domínio disciplinar. Segundo o autor, esse domínio de pesquisa apresenta-se não mais como uma disciplina, mas como uma área de estudos e também como “área híbrida/mestiça” (MOITA-LOPES, 2006b, p. 97), que busca em outras áreas do conhecimento pressupostos teóricos e metodologias para entender e propor soluções para suas complexas questões de pesquisas. Esta investigação, por exemplo, buscou fundamentos teóricos no campo da História, da Educação, da Sociologia, entre outras e, por isso, as questões propostas pela pesquisa foram analisadas a partir de diferentes abordagens.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, a LA encontrou no paradigma interpretativista uma metodologia capaz de valorizar os múltiplos significados do seu campo de investigação, constituídos por uma “pluralidade de vozes em ação no mundo social”, referentes a “questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (Ibid., 1994, p. 331).

Considerando que o objetivo geral desta investigação é tematizar a historicidade do ensino de leitura e escrita no Brasil, utilizando como dados de pesquisa lembranças, de um grupo de professoras participante de um curso de formação (Proesf), registradas em MF (que se materializa pela escrita autobiográfica constituída de alto grau de subjetividade e historicidade), optou-se por utilizar uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativa interpretativista que prioriza uma série de importantes fenômenos – alguns mencionados no parágrafo anterior – tão presentes nas remissões analisadas.

Nesta pesquisa, a análise dos dados pauta-se em estudos de casos exemplares, uma vez que se acredita que a questão da representatividade pode contribuir na compreensão de “certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância dos aspectos subjetivo da ação social”, conforme Goldenberg (2009, p. 49), ou seja, a representatividade não é utilizada para estabelecer apenas generalizações, como no positivismo.

Moita-Lopes, (Ibid., p. 331) reafirma o alto valor que a metodologia utilizada nesta pesquisa atribui à subjetividade, ou também chamada de intersubjetividade, que

consiste na materialização dos “significados que os homens, ao interagirem um com os outros, constroem, destroem e reconstroem”. Para o autor, é justamente a “intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos autores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social” (Ibid., p. 331).

2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Considerando os fundamentos da pesquisa qualitativa interpretativista, bem como os pressupostos do campo da LA, citados anteriormente, é necessário utilizar neste trabalho uma metodologia de análise de dados que seja capaz de valorizar seus aspectos constituintes. Além disto, tal metodologia deve não apenas captar o que o sujeito (as professoras-alunas) disse, como numa análise de conteúdo, mas deve captar as “formas de dizer”, ou seja, os modos como o sujeito disse o que disse. Para tal, é necessário conceber a linguagem como um fenômeno social e histórico (BAKHTIN, 1929/1979).

Conforme os preceitos de Bakhtin (1929/1979) sobre a teoria enunciativa, são justamente “a situação e os participantes mais imediatos” que determinam “a forma e o estilo da enunciação” (Ibid., p. 100). Ainda fazendo referência à importância do contexto da produção do enunciado, o autor afirma: “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão” (Ibid., p.98).

Com base nesta teoria, vale enfatizar que “as condições reais da enunciação” dos MF, objeto de estudo desta pesquisa, foi uma situação avaliativa, uma vez que eles foram escritos por professoras, que estavam na posição de alunas, como requisito de avaliação final do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Proesf.

É a partir de tais pressupostos e de outros fundamentos teóricos da perspectiva enunciativa¹⁷ bakhtiniana que se pautará a metodologia de análise desta pesquisa, que tem como objeto analisar o MF: um gênero discursivo (SARTORI, 2008) “que se materializa na forma de narrativa autobiográfica” (PASSEGGI, 2003, p. 6) e que pode “reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (SOUZA, 2006, p. 137).

Compreendendo o MF desta forma, a metodologia de análise pretende valorizar os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, bem como os fenômenos enunciativos, tais como: dialogismo, estilo, apreciação valorativa, vozes alheias, entre outros. Acredita-se que tais marcas linguísticas podem mostrar o olhar do sujeito para seu processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, revelando traços da historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil.

2.3 O PROESF

O Proesf, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas, foi organizado e desenvolvido na forma de colaboração entre a Unicamp e as Secretarias Municipais da região Metropolitana de Campinas (RMC), visando atender uma das reivindicações propostas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9.394/96 que normatiza a formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior.

O Programa ofereceu o curso de Pedagogia com Licenciatura Plena, no período de 2002 a 2008, para aproximadamente 1600 professores que possuíam o curso de magistério em nível médio como formação inicial e trabalhavam em efetivo exercício nas

¹⁷ Compreendida, neste trabalho, como uma análise que tenta captar as formas de dizer do sujeito, quando este rememora suas experiências. Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 194) fazem referência a uma concepção que parece estar na mesma perspectiva, a concepção “restrita” dos fenômenos relativos à enunciação, que “investigam procedimentos linguísticos (...) por meio dos quais o locutor imprime sua marca no enunciado, inscreve-se na mensagem (...) e se situa em relação a ele”.

escolas municipais desta região. Conforme o ponto de vista da instituição organizadora do curso, o Proesf:

[...] é o resultado das preocupações político-sócio-educacionais da Faculdade de Educação e da Universidade Estadual de Campinas como um todo. Ele representa a concretização de uma das lutas que a Faculdade empreende em prol da melhoria da qualidade da educação pública e da formação dos professores. Por outro lado, o curso resulta também da sensibilidade dos municípios que integram a região metropolitana de Campinas, em favorecer que seus professores possam adquirir uma melhor formação docente. (PROESF, 2003a, s/p)

A proposta do curso e a sua articulação política foram elaboradas por um Colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação da Unicamp e dos Secretários Municipais de Educação da RMC.

De acordo com Elizabete Pereira, Sérgio Leite e Ângela Soligo, coordenadores do Programa, o curso de Pedagogia do Proesf foi composto de três grandes dimensões (PEREIRA et al., (2007, p. 223):

- Curso de Especialização
- Curso de Pedagogia
- Organização de Núcleos de Formação Continuada para Professores em Exercício

Conforme os autores, as três dimensões do programa “foram planejadas de forma a garantir a unidade e continuidade entre elas. No entanto, o desenvolvimento de cada uma se deu, cronologicamente, de forma separada e sequenciada”. Nesta pesquisa, se faz relevante apresentar duas dessas dimensões:

2.3.1 Curso de especialização

Para atender uma demanda 1600 alunos, que participariam do Proesf, 400 por ano, a Unicamp necessitou ampliar o número de profissionais que atuariam ministrando a

formação docente, uma vez que seria inviável que o projeto fosse executado apenas com a participação dos professores titulares da Faculdade de Educação. O Curso de Especialização teve por objetivo preparar Assistentes Pedagógicos (AP), que auxiliariam os professores da Faculdade de Educação a desenvolverem suas disciplinas, ministrando as aulas.

A partir deste contexto, foram realizados três cursos de especialização que atendiam a estruturação curricular do Curso de Pedagogia: a) Organização do Trabalho Docente; b) Pedagogia Inclusiva e Política de Educação; c) Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento. Cada um dos três eixos-temáticos abordou um total de oito disciplinas, compondo as 24 áreas curriculares trabalhadas durante o Curso de Pedagogia do Proesf.

O curso não só objetivou preparar AP, mas “favorecer os municípios com pessoal preparado para, posteriormente, atuar nos Núcleos de Educação Continuada” (PEREIRA et al., 2007, p. 224). Por esta razão, os alunos foram selecionados:

pela Faculdade de Educação, a partir dos quadros que compõem o corpo docente das Secretarias Municipais dos municípios e que atendessem os seguintes critérios: Professores/as com formação superior em Pedagogia e, de preferência, com Pós-Graduação ou Especialização; Professores/as com reconhecida “liderança pedagógica” nas escolas e comprometidos com a educação; Professores/as que tivessem interesse em participar do projeto, uma vez que teriam o compromisso com a docência no curso de Pedagogia e com a atuação nos futuros Núcleos. (Ibid., p. 224)

No primeiro semestre de 2002, os alunos participaram das aulas teóricas. Os AP foram afastados de suas atividades nos municípios de origem para participar de aulas ministradas por docentes da Faculdade de Educação da Unicamp. O vínculo com as respectivas prefeituras não foi interrompido enquanto atuaram como AP e o vínculo com o Proesf fez-se via um programa de bolsas.

Durante todo o curso de Pedagogia, os AP participaram de práticas supervisionadas de docência, em encontros semanais, de 4 horas, entre os APs e os

professores responsáveis pelas disciplinas. Ao final do curso de Especialização, os AP apresentaram um trabalho final, no formato de artigo ou de MF, para obtenção do diploma.

2.3.2 Curso de Pedagogia do Proesf

Este curso de Pedagogia foi organizado na forma de Programa Especial de Formação por atender professores que já vivenciavam a prática docente e que já possuíam o curso de Magistério em nível médio. Por esta razão, a estruturação curricular do curso teve uma grande preocupação em propiciar ao professor a oportunidade de reflexões fundamentadas no conhecimento que embasa a sua área de atuação.

A composição curricular foi planejada para que a formação superior lhe permita uma mais ampla e profunda compreensão das suas atuais atividades docentes, tendo como eixo identitário a organização do trabalho pedagógico. Assim, o curso pretende ser um espaço de reflexão, estudo e pesquisa das suas atuais condições de desempenho profissional e das novas atividades educacionais, sendo, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada. (PROESF, 2003b, s/p)

Conforme divulgação do Programa, disponibilizado no site da Faculdade de Educação da Unicamp, a estruturação curricular (ANEXO A) está fundamentada em quatro dimensões principais, capazes de refletir um movimento que parte da prática docente para níveis mais aprofundados de reflexão e ação:

- cultura geral e cultura pedagógica
- pesquisa e ação docentes
- visão interdisciplinar do conhecimento
- processos reflexivos de autoformação

O curso de Pedagogia teve duração de três anos, com disciplinas semestrais. A parte teórica do curso foi composta por 24 disciplinas totalizando 1.800 horas de aula

presencial. Já a parte prática foi dividida da seguinte maneira: Prática Cultural/ Aula Magna de 5 horas-aulas/semanais (400 horas), Práticas Curriculares (600 horas), Estágio Supervisionado (400 horas). Todas as atividades teóricas e práticas totalizaram 3.200 horas de curso. Com o intuito de melhor entender a grade curricular do Programa, a seguir será apresentada uma síntese da estrutura do curso.

As 24 áreas curriculares foram realizadas no período noturno e distribuídas em três anos de curso, divididas em três blocos, e seus conteúdos e atividades programadas constituíram as bases para que os alunos pudessem desenvolver capacidades e constituir competências. As aulas foram ministradas por AP, formadas no Curso de Especialização, cada disciplina ocupava o horário de uma única noite.

Bloco 1: Cultura Teórico-Educativa e Organização do Trabalho da Escola – priorizou questões dos fundamentos educativos, o domínio desses conhecimentos e a articulação entre eles.

Bloco 2: Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento – priorizou as preocupações com o trabalho pedagógico e a produção recente de conhecimentos nessas áreas

Bloco 3: Cultura Inclusiva e Políticas de Educação – discutiu os aspectos da amplitude e abrangência da ação educativa, a reflexão crítica das políticas educacionais atuais e os aspectos da realidade escolar.

Na grade curricular do curso ainda estavam previstas: (1) as Práticas Culturais, que ocorriam uma vez por semana, distribuídas nos 6 semestres, que visaram a garantir aos professores-alunos uma formação mais crítica e integral, relacionada com questões atuais que circulam na sociedade e, conseqüentemente, no cenário escolar; (2) as Práticas Curriculares que aconteceram desde o início do curso, nos momentos em que se exercita a atividade profissional; e (3) os Estágios Supervisionados que foram desenvolvidos a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno-professor, na sua sala de aula, com a supervisão do professor responsável.

Na estruturação do curso ainda foram mencionadas as ministrações de “Aulas Magnas”. Nelas, os docentes da Faculdade de Educação da Unicamp, responsáveis pelas

disciplinas do curso, ministravam as aulas. Os professores inauguravam e davam o fechamento ao curso. Estas aulas foram “destacadas como a experiência mais relevante por possibilitarem o contato direto entre os alunos e os docentes da FE”, conforme pontuam Pereira et al. (2007, p. 227).

Para atender a demanda de alunos-professores interessados pelo Curso de Pedagogia do Proesf e oferecer melhor condição de frequência às aulas, o curso foi desenvolvido em três pólos da RMC: **Pólo Campinas:** Campinas, Amparo, Artur Nogueira, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia e Santo Antonio de Posse; **Pólo Americana:** Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara e Sumaré; **Pólo Vinhedo:** Vinhedo, Itatiba, Valinhos e Indaiatuba.

Conforme os coordenadores do curso, todos os pólos contaram com “excelente infra-estrutura de salas de aulas, recursos audiovisuais, laboratório de informática para as aulas da disciplina Educação e Tecnologia, e auditórios para o desenvolvimento das Atividades Culturais” (PEREIRA et al., 2007, p. 228).

O processo seletivo dos alunos do Proesf foi realizado através de vestibular a cargo da COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp). Foram organizadas provas específicas aplicadas no mês de julho dos anos de 2002, 2003, 2004 e 2005. Havia duas exigências para os alunos-professores se inscreverem no vestibular: conclusão do Ensino Médio com Habilitação para Magistério e comprovação do exercício na educação infantil e/ou nas quatro primeiras séries do ensino fundamental em municípios conveniados.

2.3.3 Trabalho de Conclusão de Curso: Memorial de Formação

Geralmente, ao final de um curso de Pedagogia é solicitada aos alunos a entrega de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o Proesf optou em requerer de seus alunos outro gênero discursivo acadêmico, o MF. Esta escolha deu-se pelo fato de se acreditar que

tal gênero propiciaria ao autor do texto, no caso, professores que já estavam em exercício da profissão, reflexões sobre sua própria formação no percurso de escrita de seu texto.

A solicitação do gênero MF como Trabalho de Conclusão de Curso veio acompanhada de inúmeros desafios para a coordenação do Programa e o maior deles foi a questão de orientação individual para 400 alunos/ano (PEREIRA et al., 2007). Por esta razão, optou-se por reunir um grupo de 10 docentes – Grupo dos 10 (G10) – que tinha alguma experiência na elaboração e orientações desse gênero acadêmico, para elaborar estratégias para desenvolver a correção dos MF.

O processo de apresentação do gênero aos alunos e da sua produção aconteceu durante a realização de duas disciplinas denominadas Memorial de Conclusão de Curso, MCC I e MCC II, ministradas no quinto e no sexto semestre.

De acordo com os coordenadores do curso, a aproximação dos alunos do Proesf com o MF aconteceu da seguinte maneira:

Cada orientador faz o acompanhamento coletivo de uma classe, que geralmente envolve: um período inicial de dessensibilização sobre os ‘temores do Memorial’; discussão do conceito de Memorial de Formação conforme textos previamente disponibilizados para eles e que se encontram na página do Proesf; leitura e discussão de diferentes memoriais; levantamento de material relativo às experiências relevantes vivenciadas pelos alunos durante o PROESF; escolha dos temas/eixos condutores e discussão sobre suas possibilidades; início do processo de redação do Memorial; primeira redação do texto completo e entrega para avaliação; discussão das propostas de correção apresentadas na avaliação; reescrita final e entrega. (PEREIRA et al., 2007, p. 229)

O G10 preparou um grupo de aproximadamente 70 leitores (alunos de Mestrado e Doutorado) para realizar a correção dos textos que seriam produzidos na disciplina MCC II. Vale enfatizar que este grupo participou de um workshop onde foram discutidos os critérios de avaliação e apresentado o cronograma de todo o trabalho. Os MF aprovados

foram publicados nos sites da Biblioteca da Faculdade de Educação¹⁸ e na base da Biblioteca Digital da Unicamp¹⁹.

No Proesf, o MF faz parte de um processo de avaliação e por esta razão, o G10 produziu dois documentos que tiveram com função nortear as escritas do gênero e a sua avaliação. Os documentos intitulam-se “Normas para Apresentação do Memorial de Formação” (ANEXO B) e “Critérios para Avaliação do Memorial de Formação” (ANEXO C).

O primeiro apresenta uma série de normas referentes: às seções que constituem o MF (capa, folha de rosto, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, sumário, o texto em si, referências bibliográficas); à formatação do MF; às citações conforme a ABNT; entre outras informações típicas de trabalhos acadêmicos.

Em análise do documento “Critérios para Avaliação do Memorial de Formação”, Sartori (2008) enfatiza o uso dos verbos de modalidade deontica (dever, principalmente) presente no documento em questão. Para a autora, “a estrutura de apresentação do MF proposta pelo G10 é muito parecida com a de um trabalho acadêmico monográfico, incluindo-se aí os TCCs” (Ibid., p. 52).

O documento ainda faz referência a critérios relacionados aos:

- aspectos formais (coerência textual e coesão textual; estrutura textual organização do texto como um todo); escrita ortográfica (“pontuação, acentuação, concordâncias verbal e nominal”);
- aspectos dos conteúdos: “apresentação” (sinaliza o leitor o que o trabalho apresenta na sequência); “eixos” (o processo de reflexão deve acontecer em torno de certos temas ou assuntos e que devem ser relacionados com o curso e com a prática profissional); “argumentação teórica” (também se deve usar referências teóricas para fundamentar o tema escolhido).

¹⁸ www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial

¹⁹ <http://libdigi.unicamp.br/documente/list.php?tid=121>

É importante enfatizar nesta parte da pesquisa que um dos critérios relacionados ao conteúdo, o “Eixo”, foi determinante para a escolha dos MF analisados neste trabalho. De acordo com as recomendações, é necessário que:

o processo de reflexão, expresso no memorial, se desenvolva em torno de focos ou eixos, isto é, assuntos/temas em torno dos quais deverão relacionar suas experiências durante o curso e a sua prática profissional. Assim, esses eixos devem estar claramente apresentados. (PROESF, 2003c, s/p)

No primeiro contato com a leitura dos memoriais, pôde-se perceber que os seus títulos tinham relação com temas específicos que as professoras-alunas desenvolveram na escrita de seus memoriais. Tal constatação está relacionada com a escolha do Eixo escolhido pelas autoras.

Levando em consideração que esta pesquisa tem por objetivo recuperar remissões de leitura e escrita desse grupo de professores, escolheu-se analisar os MF que apresentavam nos seus títulos as palavras “leitura” e “escrita”. De todos os MF disponibilizados na Biblioteca Digital da Unicamp, aproximadamente 1000, foram detectados apenas sete memoriais que apresentam tal característica e desses, apenas cinco fazem remissões ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita²⁰ das autoras. E são justamente esses cinco MF que serão objeto de análise desta pesquisa.

Como não é possível analisar tais textos na íntegra, em razão de sua extensão – cada um apresenta cerca de 30 a 40 páginas, optou-se por fazer um recorte desses dados (rememorações de práticas de leitura e escrita), considerando diferentes momentos do processo de formação das professoras-alunas: no período das séries iniciais do 1º grau, no período que se estendeu da 5ª a 8ª série do 1º grau ao Magistério e, por fim, no período em que cursaram o Proesf.

²⁰ Nos outros dois MF, as remissões registradas são referentes às experiências pessoais da vida das autoras, que não mencionam como se realizou o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

2.4 AS AUTORAS DOS MF – HISTÓRIAS DE VIDA

Ao final do curso de Pedagogia do Proesf, as professoras-alunas tinham a tarefa de reconstruir seus processos formativos através da escrita de um MF. Nele, teriam que registrar suas experiências de vida, relacionando-as com a formação profissional. Além de relatar a importância do curso em suas vidas, elas fazem referências a certas experiências “pessoais” no processo de escrita, o que, segundo Prado e Soligo (Ibid., p. 8), faz parte desse gênero, como especificado no excerto abaixo:

[...] para escrever o memorial de formação, a referência principal é sempre o lugar profissional que ocupamos (de professor, de coordenador, de diretor, de formador...) e então, quando necessário, lançamos mão de memórias relacionadas a outras experiências – de filho, neto, amigo etc – que foram relevantes para nosso processo formativo. É importante relatar aspectos positivos e aspectos negativos, dificuldades, problemas, preocupações, inquietações e tudo o que se considerar pertinente.

Mesmo que o conteúdo geral do MF seja a formação, seu enunciado também é constituído por informações pessoais de suas autoras, uma vez que, no percurso da escrita, as professoras-alunas deixam marcas particulares de suas experiências e isso fornece ao leitor informações significativas: de onde vieram, onde estão, do que gostam, quando estudaram, quais os seus valores, em que acreditam, entre outros. Vale dizer que essas informações pessoais podem, além de indicar algumas pistas sobre o processo de ensino-aprendizagem de que se tem interesse, podem justificar muitas escolhas e vivências que constituem a sua trajetória profissional e também podem dar margem para se entender o lugar dessas professoras na sociedade “hoje²¹”.

Relacionando as experiências particulares da história de vida das autoras dos MF com os momentos históricos vivenciados por elas, no contexto de formação escolar, decidiu-se apresentar um perfil de cada uma delas, para mostrar outros fatores que podem

²¹ A palavra “hoje” remete ao momento em que os MF foram escritos e, também, pode representar a atualidade.

ter influenciado nos seus processos de formação. Os perfis²² dos sujeitos participantes da pesquisa serão expostos a seguir:

Autora do M.F. 01

Esta professora-aluna é a única que não faz nenhuma referência ao tempo nem ao espaço narrado. Só se sabe que participou do Proesf entre os anos 2006-2008. Sobre a fase de alfabetização, a professora-aluna conta que não teve nenhum contato com a literatura infantil e que aprendeu a ler e a escrever na 1ª série sem nenhuma dificuldade. Enquanto cursava o período da 5ª a 8ª séries, só teve contatos com livros didáticos e só aprendeu gramática e interpretação de texto mecânica. Nessa época, tinha dificuldades em escrever redação e atribui isso ao fato de não ter contato com livros literários. A professora-aluna só foi aprender a fazer um texto dissertativo com a ajuda de vizinhos na véspera de prestar o vestibulinho de ingresso ao Magistério.

Foi no Magistério que teve o primeiro contato com livros literários. Leu muitos clássicos, aprendeu a escrever melhor, a produzir textos e a interpretá-los. A autora conta uma experiência que teve com uma professora que pediu a reescrita de um texto várias vezes e foi justamente esta professora que despertou sua paixão pela literatura. O período do Magistério e as aulas desta professora, especificamente, deixaram marcas na vida da professora-aluna, inclusive, a “paixão” despertada pela leitura nesse período vai se refletir em sua prática docente anos depois.

Sobre sua prática docente, a autora do M.F. 01 classifica o curso do Proesf como um divisor de águas: “[...] antes de ter iniciado o Proesf eu trabalhava com os meus alunos da mesma forma em que fui ensinada no tradicionalismo” (p. 6); durante o percurso narrativo, a autora assume uma nova concepção de leitura, a “interativa”, e argumenta sobre as suas características. Sobre mudança em sua prática docente, a professora-aluna menciona que tem usado, como estratégia para aproximar os alunos do mundo letrado e da produção de texto, a “leitura compartilhada” e, a partir dela, ela tem notado uma melhora dos alunos em relação à estrutura narrativa e às regras que organizam o discurso. Além disso, a

²² Os perfis foram escrito pela pesquisadora e nele estão colocados resumidamente dados que interessam a esta pesquisa.

docente passou a fazer uso do jornal, que “é um ótimo material para aprender a ler porque, entre outras coisas, tem o poder de trazer o mundo e os textos (artigos ou notícias) sobre tudo da realidade para dentro da sala, além de ser barato e acessível, proporcionando uma leitura crítica” (p. 117). Outra prática adotada por ela foi o “empréstimo de livros”; a professora-aluna acredita que essa é uma maneira de envolver a família no ambiente escolar (p. 14).

Autora do M.F. 02

Esta professora-aluna apresenta mais detalhes de seu processo formativo do que de suas práticas docentes. A referência ao tempo, neste MF, é calculada a partir de dois dados: em 1983, ela estava na 1ª série e, em 2001, concluiu o curso de “Automação de escritório e secretariado com ênfase em Comércio Exterior” (Fatec – Indaiatuba) e participou do “Programa de Tecnologia de Professores Alfabetizados” – PROFA. Os dados indicam, então, que a primeira fase do 1º grau foi realizada entre 1983-1986; a segunda fase de 1987-1990; o Magistério de 1991-1993; a graduação na Fatec de 1998-2001; o PROFA em 2001 e o Proesf, de 2004-2006. Sobre o espaço narrativo, a autora afirma que se mudou de São Paulo para Indaiatuba na década de 1990.

Sua fase de alfabetização foi marcada por duas abordagens de ensino: uma mais tradicional e outra mais contemporânea para a época. Por exemplo, a professora da 1ª série não deixava os alunos avançarem a leitura na cartilha além do que era sugerido por ela e o ensino era todo pautado no uso da cartilha. Inclusive faz referência ao não uso da biblioteca escolar neste período. Já a professora da 2ª série levava textos e mais textos mimeografados para complementarem as atividades de leitura. A professora da 4ª série tinha uma postura bem tradicional: “cobrava a leitura perfeita de trechos bíblicos [...]” (p. 20).

Em relação ao período da 5ª a 8ª série ao magistério, suas memórias são de exercícios gramaticais repetitivos e de atividades de leitura voltadas para localização de informações. A professora-aluna apresenta, em seu MF, uma forte crítica ao sistema no qual foi formada; isso pode ser comprovado em vários trechos do seu texto, como este:

“Enquanto eu reproduzia um vocabulário que não me pertencia, nem me era familiar e enquanto eu gastava uma fração preciosa da minha memória tentando “decorar assuntos”, os meus professores chacolhavam os meus boletins e repetiam “o quanto eu era inteligente”” (p. 21).

A professora-aluna pouco trata de sua prática docente, mas apresenta alguns indícios de como ela se realiza: “Desde que comecei a lecionar, muitos aspectos sobre a leitura foram abordados nas aulas que assisti na faculdade, e as diferentes possibilidades de leitura foram se descortinando na minha frente, gradativamente fui percebendo que tudo o que eu pensava sobre o assunto, não passava de impressões iniciais” (p. 7).

A partir de 2001, depois que participou do PROFA, ela adotou a prática da “leitura compartilhada” em suas aulas e reforça que essa abordagem de trabalho também foi bastante difundida durante o Proesf. A autora do M.F. 02 também participou de um curso de contadores de história e aplica alguns dos recursos usados por contadores nas suas salas de aula, criando assim atividades de leitura mais prazerosas. Um dos hábitos de sua prática docente é levar os alunos à biblioteca da escola.

Um gênero bastante trabalhado pela autora em sala de aula é a poesia que: “é um gênero que sempre me interessou, e por isso tento despertar o interesse por ela nos meus alunos, pois eu acredito que a poesia tanto exija, quanto justifique uma leitura em voz alta, uma impostação rítmica, mas de maneira divertida e não com um mero método avaliativo” (p.21). Inclusive, ela está “rascunhando um livro de poesia infantil... aguardem!” (p. 15).

A professora-aluna conclui seu MF dizendo que a participação no Proesf a fez superar as experiências pouco enriquecedoras do seu processo formativo e deu “novos significados, nova roupagem à minha prática” (p. 28).

Autora do M.F. 03

Esta professora-aluna priorizou no seu percurso narrativo contar suas experiências familiares, relações de amizades e acontecimentos marcantes de sua vida, mas

mesmo assim, é possível encontrar no seu MF certas lembranças do seu processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Os momentos históricos no quais esta autora viveu são marcados no seu texto, pois ela indica duas vezes a sua idade, 51 anos, e, além disso, apresenta outras marcas temporais, como por exemplo: “Em 1964, aos dez anos, aconteceu o golpe militar [...]” (p. 7). Esses dados indicam que ela cursou o 1º grau na década de 1960. Diferente das outras autoras de MF analisadas nesta pesquisa, não cursou o Magistério após concluir o 1º grau, mas cursou o 2º grau²³. Quando concluiu essa fase, fez um curso de desenho publicitário na Escola Panamericana de Artes de São Paulo, pois sempre foi muito ligada às Artes. Depois disso, trabalhou como escriturária, secretária, casou-se e teve dois filhos; até então, sempre havia morado em São Paulo, mas logo após o nascimento do seu segundo filho, mudou-se para Bauru por causa de uma transferência de emprego de seu marido.

Após alguns anos, a professora-aluna iniciou o curso de Magistério, mas no MF não há indícios do ano em que isso aconteceu. Ela cursou o Proef entre 2004-2006 e antes disso já estava trabalhando na rede municipal de ensino da cidade de Campinas, provavelmente, morando na cidade.

Sobre sua fase de alfabetização, início dos anos 1960, a autora do M.F. 03 conta que o ensino era tradicional, “o professor era transmissor de conhecimentos e informações” e acreditava “que a criança aprendia memorizando, o aprendizado praticamente não tinha a ver com os usos sociais que a leitura e a escrita deve ter, a cartilha utilizada, tinha uma linguagem artificial e os conhecimentos eram progressivos, dos mais fáceis ao mais complexos” (p. 9). A autora diz que aprendeu a decodificar bem e isso abriu espaço para que ela pudesse entender melhor o que lia e submergir no mundo da leitura (p. 9). No entanto, nesse período, não havia livros para ler na escola, era só a cartilha. Em casa, ela também não tinha livros; as oportunidades de leitura estavam na casa da sua madrinha que tinha uma estante cheia de livros (de histórias de fada, gibis, fotonovelas) e revistas.

Sobre o período da 5ª a 8ª série do 1º grau e o do 2º grau não se tem muitas informações; a professora-aluna faz referência a um “ensino descontextualizado, era um

²³ 2º grau, nomenclatura dada ao antigo colegial e ao atual Ensino Médio.

processo mecânico e como consequência dava ênfase ao acerto ortográfico” (p.10). Além disso, ela diz que passou a ter contato com clássicos de escritores brasileiros, quando teve acesso a bibliotecas. Referente ainda a esta época, diz que “era boa aluna, mas só aprendia se lesse alto, então sempre depois da prova ficava com dor de garganta” (p. 12).

A autora do M.F. 03 é contadora de história em sua escola. Visita todas as salas de aulas de suas colegas de tempo em tempo para realizar tal prática. A paixão por contar história vem desde criança, quando sua avó contava-lhe histórias. Desde quando começou a lecionar, já fez três cursos de contadores, em diferentes momentos de sua carreira, oferecidos pela Prefeitura Municipal de Campinas. Foi nesses cursos que aprendeu técnicas para prender a atenção dos estudantes e tais técnicas são utilizadas em suas práticas.

A professora-aluna sempre priorizou o trabalho com livros, com a literatura, pois acredita que através da leitura a “escrita consequentemente melhorará” (p. 31). Inclusive realizou dois importantes projetos na escola onde trabalhou por 15 anos: o primeiro foi montar uma biblioteca na escola com livros doados; o segundo foi se inscrever no Projeto Leia Brasil²⁴. A autora organizava as visitas ao caminhão e no seu MF conta algumas das experiências de alunos nesses episódios.

Outra prática docente da professora-aluna foi adotar em suas aulas uma “tomadora de leitura” voluntária. Ao perceber a dificuldade de um dos alunos que se queixou de não ler sozinho porque não tinha ninguém para ouvi-lo, ela convidou uma ex-aluna, da 6ª série, para ajudá-la em tal prática. “O projeto aconteceu por cerca de três anos, então verifiquei que o trabalho era de grande valia, que realmente melhorou a leitura e a escrita de meus alunos, sendo que até mesmo aqueles que não precisavam, pois liam bem, brigavam por uma oportunidade de ler para a Cris” (p. 29).

Vale destacar também que em nenhum momento a autora do M.F. 04 apresenta alguma informação da sua prática docente após ter iniciado o Proesf.

²⁴ Projeto “patrocinado por uma grande empresa nacional do ramo de petróleo e derivados, para a escola receber visitas de um caminhão biblioteca com livros novos que poderiam ser emprestados para os alunos” (p. 25).

Autora do M.F. 04

Esta professora-aluna optou por registrar memórias relacionadas a sensações, desafios, sentimentos e dificuldades vividas durante seu processo formativo e no início da sua carreira docente, mas, ainda assim, é possível encontrar indícios de como se realizou o processo de seu ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A única referência de tempo encontrada, neste MF, é a data de conclusão do Magistério: 1998. A partir deste dado, chegou-se às seguintes suposições: de 1988-1991, ela cursou as séries iniciais do 1º grau; de 1992-1995, a segunda fase; de 1996-1998, o Magistério. Toda a história narrada aconteceu na cidade de Piracicaba.

A 1ª série do 1º grau foi marcada por uma difícil e traumatizante experiência com uma professora que, segundo ela, era “totalmente autoritária e apática às dificuldades, ideias, e percepções de algumas crianças [...]” (p. 10). As atividades desenvolvidas em sala de aula consistiam em “cansativos exercícios de coordenação motora, treino de sílabas e cópia de palavras sem nexos. Essas atividades desenvolvidas pela sua professora cada vez a “distanciavam do verdadeiro sentido de ler e escrever” (p.10). Sua trajetória escolar foi marcada também por boas experiências nas séries seguintes, pois as professoras da 2ª, 3ª e 4ª séries valorizavam e estimulavam o pensamento do aluno e ofereciam “situações de leitura e escrita para além do mundo da escola [...]” (p. 12). A professora-aluna conclui a narração deste período de sua formação, dizendo que “afundou definitivamente a ideia de ter essas habilidades (mecânicas de reprodução do que diz o professor) para ser aprovada e usá-las apenas na escola”. (p.12).

No período em que cursava da 5ª a 8ª série a autora do MF teve contato com professores que trabalhavam com diferentes abordagens: “alguns professores infelizmente faziam uso do método ‘eu ensino e você aprende, não importa como’, onde mais uma vez teria que me dedicar à escola de uma forma contrária a minha vontade: decorando conteúdos para ser aprovada, sem saber a razão da existência dos mesmos para a melhoria da qualidade de vida e aprimoramento do exercício da cidadania” (p. 12); e por outros professores “que contribuíam para que fizéssemos relações dos conteúdos assimilados com o que estávamos aprendendo, ajudando-nos a perceber a importância dessas relações para a

construção do conhecimento” (p. 12). Sobre o período do Magistério, a autora do M.F. 04 menciona a falta de informações e conteúdos práticos que retratassem o contexto real de sala de aula (p. 14).

O início da sua carreira docente foi marcado por dificuldades para conseguir ter sua própria sala de aula: ela trabalhou como professora substituta por muito tempo, mas devido à instabilidade e às dificuldades financeiras, teve que desistir da profissão e foi trabalhar com vendedora. Em 2001, já sem esperanças de seguir a profissão que havia escolhido, ela foi convocada para trabalhar em uma escola municipal no regime ACT (admitida por contrato temporário).

No início da sua prática docente, ainda como substituta e sem experiência, a autora do M.F. 04 lamenta que reproduziu “em alguns momentos a metodologia tradicional vivenciada” (p. 15), mas aos poucos foi modificando sua metodologia: “A convivência com professoras mais experientes fez com que enxergasse como é importante selecionar atividades que deem chance à iniciativa do aluno, valorizando assim a sua liberdade de escolha” (p. 19). A professora-aluna menciona várias vezes, no seu percurso narrativo, que sentia falta de algo para complementar a sua prática, o que seria “a teoria relevante de uma universidade” (p. 18).

Em 2003, ela ingressou no Proesf e passou a buscar e encontrar nas teorias e discussões acadêmicas compreensão do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. “Como sempre trabalhei nas séries iniciais, temia por não saber explicar aos pais algo relacionado à aquisição de leitura e escrita, mas agora o embasamento me guia nessas ocasiões, onde a experiência contribui para que isso aconteça com tranquilidade, direcionando melhor minhas ações frente ao trabalho” (p. 24).

Autora do M.F. 05

Esta professora-aluna oferece ao seu leitor detalhes tanto de sua formação quanto da sua prática docente. A marcação do tempo narrado foi iniciada por um único trecho: “Eu gostava muito de ir à pré-escola, mas não gostava de acordar cedo, tanto que,

no dia em que o candidato eleito à presidência da República, Tancredo Neves, morreu, fiquei triste pela sua morte, mas gostei de não precisar acordar cedo para ir à escola”. Sabe-se que a morte do político aconteceu em 1985, assim, o dado indica os seguintes períodos: ela cursou as séries iniciais de 1986-1989; de 5ª a 8ª séries, de 1990-1993; o Magistério de 1994-1996. A autora do M.F. 05 sempre viveu em Paulínia e, por ser a caçula de uma família cristã de três filhas, cresceu participando de práticas de leitura bíblica, tanto em casa quanto na igreja, e vendo suas irmãs fazendo atividades escolares. “Eu sabia que ler era super legal, porque à noite todos nós (pai, mãe e irmãs) nos reuníamos na sala para lermos a Bíblia juntos. [...] Eu não via a hora de poder participar não só como ouvinte da leitura, mas como leitora ativa” (p. 11).

A professora-aluna foi acompanhada pela mesma professora durante todos os anos iniciais do 1º grau. “Ela estimulava a leitura e a opinião crítica dos alunos, assuntos atuais eram debatidos em sala de aula” (p. 14). Tanto na segunda fase do 1º grau quanto no Magistério, os dados indicam um estudo direcionado para a literatura. Antes de ingressar no Magistério: “A professora de língua portuguesa dava pontos extras para cada livro lido e que fosse feito ficha de leitura” (p.16). Alguns trechos mostram reflexos de práticas tradicionais do trabalho com literatura; sobre a prova de livro, a autora diz “[...] eu achava a prova muito ambígua já que mesmo pedindo a minha opinião sobre o livro, eu tinha que responder algumas perguntas que continham informações irrelevantes para o contexto da leitura, tais como que cor era o vestido de Moreninha?” (p. 16). A autora do M.F. 05 credita a sua criticidade de sua leitura às práticas bíblicas de letramento que teve fora da escola.

No Magistério, as práticas foram bem semelhantes às do 1º grau, pois se exigia a leitura de um clássico por mês e, depois, era necessário entregar um resumo, “na verdade quase uma segunda edição do livro, nesse resumo era necessário apenas recontar a história e não opinar ou pensar sobre ela” (p. 18). Quando ela cursava o terceiro ano de Magistério, o Estado passou a responsabilidade do curso para as prefeituras, foi neste contexto em que a professora-aluna passou a ser aluna de professores mestres da Unicamp e eles trouxeram para as aulas textos e livros que traziam novos conceitos sobre Educação. Foi neste período

que os futuros professores foram aconselhados a “ler textos diversificados todos os dias e estabelecer horário para que isso se tornasse parte da rotina dos alunos” (p.24).

Ao concluir o Magistério, esta professora-aluna ingressou no curso de Teologia da Faculdade Batista: “[...] a escolha foi feita para aperfeiçoar as aulas ministradas na igreja e ajudar a montar novos currículos para a aprendizagem de conceitos bíblicos nas salas de escola bíblica que acontecem nas igrejas aos domingos pela manhã” (p.20). Ainda durante o curso, ela passou no seu primeiro concurso como professora, no município de Hortolândia.

Sua prática docente foi marcada por levar diversos textos para a sala de aula e pela prática da leitura compartilhada. Os alunos participavam dessa leitura e a professora tinha a oportunidade de trabalhar a leitura em voz alta e a expressão, “Eles precisavam dar mais expressão a certas falas, mudar a tonalidade de voz [...] A leitura tinha que ganhar vida!” (p.25).

A escola onde esta professora trabalhava recebia a visita do caminhão do “Projeto Leia Brasil” e também tinha “A hora da Leitura”. Ela também montou uma mini biblioteca em sua sala de aula, mas mesmo que envoltos a todos esses esforços, a autora do M.F. 05 percebeu que seus “alunos estavam sendo apenas leitores passivos, eu os queria como leitores críticos...” (p.26).

Foi neste momento que ela iniciou o curso no Proesf. “Algumas disciplinas do curso de Pedagogia me auxiliaram nessa caminhada de verificar os conceitos por detrás dessas palavras tão utilizadas nos dias atuais” (p. 29).

Como se pode comprovar nos perfis acima, há algumas características comuns nas histórias de vida das cinco professoras-alunas. Entre as semelhanças, destacam-se o fato de todas serem mulheres que trabalham como professoras das redes municipais da RMC, possuíam o curso de Magistério em nível médio e precisavam se adequar a uma das reivindicações propostas pela LDB 9.394/96, a qual normatiza a formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior. Ao ingressarem no Proesf, estas

mulheres passaram a desempenhar “dois papéis distintos e interdependentes: professora e aluna. Durante o dia, foram docentes de discente, e, à noite, foram discentes de outros docentes” (SARTORI, 2008, P. 57).

Além disso, as cinco autoras escolheram como eixo ou foco de escrita dos seus MF o(s) tema(s) leitura e/ou escrita e, no processo de escrita, todas destacaram como se realizou o processo de ensino-aprendizagem em pelo menos três momentos de suas trajetórias de formação:

- a) nos primeiros anos escolares, período de alfabetização;
- b) no período de 5ª a 8ª série do 1º grau ao Magistério;
- c) no período em que participam do PROESF.

Tal “demarcação sócio-histórica” (dos três momentos) foi, aparentemente, intencional e, em cada MF, apresenta-se de maneira diferente: algumas autoras dedicam um capítulo específico para narrar tais momentos, outras fazem referências às etapas escolares conforme vão narrando outras memórias. Foi a partir da percepção de tal demarcação que se optou por relacionar as práticas vivenciadas em um determinado momento sócio-histórico com o processo de historicidade do ensino de leitura e escrita no Brasil, promovendo, assim, uma análise de como essas professoras-alunas analisam “hoje” tal processo.

Apesar das autoras dos MF fazerem referências claras ao período/ciclo escolar que se referem ao ato de narrar, de modo geral, elas não tiveram a preocupação de situar historicamente os fatos. Somente em algumas poucas situações, referências como ano, década, ou algum outro dado significativo capaz de situar o leitor, como por exemplo, um evento, aparecem nas autonarrativas. Na tabela abaixo, será apresentado um resumo dos períodos históricos mais significativos para a pesquisa. Os dados foram indicados a partir da leitura dos MF e da elaboração do perfil das professoras-alunas:

	Primeiros anos escolares	5ª a 8ª série do 1º grau	Magistério	Proesf
M.F. 01	Não há registro	Não há registro	Não há registro	2006 – 2008
M.F. 02	1983 – 1986	1987-1990	1991 – 1993	2004 – 2006
M.F. 03	1961-1964	1965-1968 1969-1971 (colegial)	Não há registro	2004 – 2006
M.F. 04	1988-1991	1992-1995	1996 – 1998	2004 – 2006
M.F. 05	1986-1989	1990-1993	1994 – 1996	2003 – 2005

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS REMISSÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, pretende-se apresentar e analisar os dados desta pesquisa, considerando os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, na qual os MF foram produzidos, bem como seus fenômenos enunciativos presente nas rememorações das professoras-alunas, tais como: dialogismo, estilo, apreciação valorativa, citação de outrem, entre outros, e relacionar essas informações com os dados do processo de historicidade do ensino de língua portuguesa no país. Aliando o conjunto de procedimentos linguísticos constituintes da análise enunciativa com parte do referencial teórico sobre o processo de historicidade do ensino de leitura e escrita no Brasil que estará diluído no decorrer deste capítulo, este trabalho intenta tematizar questões do ensino de leitura e escrita no Brasil.

Evidentemente, muitas informações sobre o processo rememorado não são captadas nesta análise, pelas seguintes razões: o gênero carrega um alto grau de subjetividade, as informações rememoradas são esparsas e pouco detalhadas, o MF foi produzido num contexto avaliativo, a forma como os dados foram selecionados pela autora da pesquisa. No entanto, acredita-se que uma análise enunciativa, atenta às marcas linguísticas, pode detectar indícios do olhar do sujeito para seu processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita para que, a partir disso, traços da historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil possam ser revelados e também de possíveis transformações ocorridas nas concepções de ensino/aprendizagem de leitura e escrita das professoras-alunas, decorrentes do Proesf. Visando organizar a apresentação dos dados, a análise será dividida em:

- a. os primeiros contatos com a leitura;
- b. as experiências de leitura da 5^a a 8^a série do 1^o grau ao Magistério;
- c. a leitura e o Proesf.

- d. as práticas de escrita durante o processo formativo: do 1º grau ao Magistério;
- e. a experiência de escrita autonarrativa no Proesf.

3.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A LEITURA

A história do ensino inicial de leitura e escrita no Brasil é marcada por diferentes esforços de mudanças, no que diz respeito aos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2006), uma vez que ocorreram inúmeras disputas entre eles (o novo/revolucionário X o antigo/tradicional), caracterizadas em quatro momentos: a metodização do ensino da leitura, a institucionalização do método analítico, a alfabetização sob medida e alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Os MF analisados, de alguma forma, refletem esses diferentes métodos quando as professoras-alunas rememoram sua fase de alfabetização, como se percebe no trecho abaixo retirado do M.F. 03 (trecho referente ao início da década de 1960), o qual faz menção ao uso de uma cartilha publicada em 1940, por Branca Alvez de Lima, que é orientada pelo método misto (SCHLICKMANN, 2001).

Naquela época não tínhamos muitos livros para ler, era a cartilha (**Caminho Suave**), e em Setembro o 1º livro, com festa e tudo (M.F. 03, p. 12. grifo meu).

A referência ao uso da cartilha “Caminho Suave” como único material de leitura em sala de aula dá indícios de como se realizava o processo de ensino inicial de leitura e escrita deste período, que se pautava no método de alfabetização misto, que conciliava os dois tipos básicos de métodos: o analítico²⁵ e o sintético²⁶. O método misto

²⁵ O ensino deveria ser iniciado “pelo todo”, para depois se proceder à análise das suas partes constitutivas. (MORTATTI, 2006, p. 7)

²⁶ O ensino deveria ser iniciado com “a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação),

surgiu a partir da resistência dos professores ao método analítico, que passaram a buscar outras propostas capazes de solucionar os problemas referentes ao ensino de leitura e de escrita. Conforme Ruiz (2009, p. 53), o método misto é caracterizado por explorar, concomitantemente, os significados e as partes das palavras, isto é,

- a) da palavra, passando para a frase, formando um texto, retirando novamente a palavra para decompô-la em sílabas;
- b) da frase, retirando a palavra para chegar à sílaba;
- c) da história, retirando a palavra-chave para depois destacar a sílaba.

A partir dessa consideração, é possível aferir que o ato de leitura, nos contextos de ensino-aprendizagem mencionados, limitava-se a uma decodificação do sistema linguístico, abordado comumente no processo de alfabetização. Conforme Rojo (2006, p. 2), tal processo envolve “discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas)”. Após dominar estas associações, o aluno tornava-se capaz de “chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados”, fazendo-se fluente na leitura.

Ainda na década de 1980, quando já havia cartilhas da linha “construtivista”, a cartilha “Caminho Suave” continuava em circulação, como evidenciado nestes extratos:

Não fui alfabetizada na educação infantil, e sim na primeira série do então, primeiro grau. Até onde eu lembro não havia material de leitura em sala, além da cartilha **Caminho Suave** (M.F. 02, p.18, grifo meu).

Na primeira série, a minha leitura era meio truncada, não ia nem parava. Mesmo assim eu estava feliz, eu ia aprender a ler e ainda por cima tinha

sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas”. (MORTATTI, 2006, p. 5).

um livro só para mim, a cartilha **Caminho Suave** (M.F. 05, p. 13, grifo meu).

Tal uso reflete a divergência entre políticas públicas e sala de aula, uma vez que a cartilha “Caminho Suave” insere-se, de certa forma, dentro da política educacional vigente no governo Vargas²⁷, enquanto o contexto de uso da cartilha relaciona-se a outro momento político-histórico: final do governo militar que é marcado pelo ensino tecnicista e pela concepção de língua orientada pela teoria da comunicação (SOARES, 1998). Nesse último período, a denominação da disciplina foi alterada: de Português passou a ser “Comunicação e Expressão” – nas séries iniciais do 1º grau, “Comunicação em Língua Portuguesa” – nas séries finais do 1º grau, e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” – no 2º grau.

No discurso da autora do M.F. 04, referente à primeira metade dos anos 1990, é possível encontrar indicações da concepção de língua como instrumento de comunicação, conforme exemplificado abaixo:

Na 3ª e 4ª série, também fui feliz quanto aos professores, pois foi dada continuidade do trabalho de mostrar claramente que ler e escrever são atividades que servem para poder comunicar-se, para expressar idéias, experiências, opiniões, sentimentos, realidades e para ter acesso ao que outras pessoas pensaram e sentiram também (M.F. 04, s/p).

Os indícios são percebidos por meio das escolhas linguísticas “comunicar-se”, “expressar”, palavras essas que remetem, assim como o enunciado “ter acesso ao que outras pessoas pensaram e sentiram também”, à concepção de língua como um código, a partir do qual se transmite uma mensagem de um emissor a um receptor, assumindo uma função expressiva/emotiva e informativa; noções essas advindas da teoria da comunicação cujo representante principal é Roman Jakobson.

²⁷ Neste período ocorreram mudanças significativas no contexto educacional brasileiro, como por exemplo: a educação passou a ser concebida como serviço público; a escola primária (de 7 a 12 anos) se torna gratuita e obrigatória; a escola passou a ser leiga e voltada para ambos os sexos etc; início da democratização do ensino (VIEIRA; FREITAS, 2003).

Embora, em estudo sobre este período, Soares (2002, p. 170) afirme que diferentes textos passam a conviver com textos literários, como, por exemplo, jornais, revistas, publicidade, humor, história em quadrinho, nas lembranças dos MF analisados, não se encontrou referência à presença de tais gêneros na sala de aula. Dos cinco MF, em apenas um encontrou-se a sinalização da leitura de outros textos que não os da cartilha, quando M.F. 02 informa que a professora “mimeografava textos”:

Ainda nessa década [1980], e já na segunda série, tive uma professora que eu amava, Vera Lúcia, que, informalmente, deve ter sido a precursora das fichas de leitura (textos fichados e devidamente catalogados, utilizado como leitura complementar em sala de aula), mimeografava textos e mais textos (não sei bem o que fazíamos com eles além de ler!) (M.F. 02, p.14).

Ainda quanto ao M.F. 02, ao utilizar o termo “fichas de leitura”, a autora remete à concepção de ensino de leitura privilegiada pela professora. Considerando que uma ficha de leitura consiste no registro de informações mais importantes do texto, pressupõe-se que a professora buscava, talvez, avaliar a compreensão de seus alunos. Embora sinalize para uma leitura de fruição: “leitura complementar”, “não sei bem o que fazíamos com eles além de ler!”, os dados oferecem indícios de que essas práticas de leitura eram avaliativas, mesmo que não fosse para atribuição de notas, pelo simples fato da existência das fichas de leitura. Ao levar em conta o contexto histórico, 1980, talvez essa prática diferenciada possa ser um reflexo das modificações pelas quais passavam o ensino de língua portuguesa na época, momento em que o texto foi tomado apenas como um objeto de uso, um “propiciador de ‘hábitos de leitura’ e um ‘estímulo’ para escrever”, conforme pontuam Rojo e Cordeiro (2004, p. 8).

Outras práticas de ensino de leitura identificadas nos relatos das professoras são a leitura em voz alta e as práticas de leitura fora do contexto escolar. Nessa primeira, a capacidade de leitura focalizada é a de decodificação, sendo esta, durante muito tempo, e ainda hoje, associada à ideia de bom leitor. Além da decodificação do texto, durante a prática de leitura em voz alta, exigia-se do aluno a modulação do tom de voz (para exprimir sentimentos dos personagens, por exemplo), o respeito às pausas, a imitação da leitura do

mestre (considerado bom leitor). Dessa forma, a leitura em voz alta visava à avaliação da capacidade de o aluno reconhecer sílabas, palavras e frases e não o processo de compreensão, como se observa a seguir:

Um outro processo de leitura a que eu, e minhas colegas, éramos submetidas antigamente, era o da leitura como avaliação, que é uma das maiores queixas diante das práticas de leitura idealizadas no ambiente escolar.

Quando eu estava na quarta série, a minha professora, Dona Lavínia, cobrava ou a leitura perfeita de trechos bíblicos ou a citação decorada de um salmo da escolha dela, e ainda que eu jamais tenha cogitado implantar tal modelo de terrorismo na minha sala de aula e de não ter sentido algo semelhante na minha fase adulta, sempre senti um certo distanciamento entre o que as atividades da escola poderiam trazer de interessantes e a maneira como as atividades eram conduzidas (M.F. 02, p.20).

O excerto também pode refletir a influência de fundamentos do ensino da retórica, tradição no ensino de língua no Brasil que perdurou do século XVI até o início do século XIX. Tal tradição privilegiava o ato de se expressar bem, de convencer o interlocutor, de elaborar o discurso e ainda estava em vigor na segunda metade da década de 1980. Ela tinha seu foco na arte da persuasão e passou a ter um valor significativo na sociedade, porquanto a boa comunicação verbal era uma exigência social, um fator que conferia status ao cidadão. Apesar da referência a tal ensino, o fragmento alude uma prática que causava “terrorismo” na professora-aluna e nas suas colegas de classe e que não merece ser reproduzida na sua atividade docente, o que afasta, significativamente, do princípio do ensino da retórica, pois esta parece ter sido valorizada e aceita durante séculos. Tem-se aqui uma resposta a esse “modelo de terrorismo” e o anúncio de algo diferente, que merece ser destacado por supor outras formas de ensino da leitura. Tal negação pode indiciar uma atitude responsiva ao modelo de ensino vivenciado, sendo marcada linguisticamente pelas palavras e orações, por exemplo: “é uma das maiores queixas”, “cobrava”, “distanciamento”, “modelo de terrorismo”.

Em contrapartida, pôde-se encontrar nos MF fragmentos que indiciam a prática de leitura em voz alta como um exercício de treinamento ou um recurso para melhor aprendizagem, como expresso no fragmento abaixo:

Na primeira série, a minha leitura era meio truncada, não ia nem parava, eu gaguejava (M.F. 05, p. 13).

Na segunda série, resolvi, um dia à noite, ler na cartilha a lição do dia seguinte antes de dormir. No outro dia tive aula de leitura em voz alta e a fiz sem gaguejar, recebi mil elogios da professora, que fez questão de até a minha mãe parabenizar, toda vaidosa não quis mais parar de ler, sempre me preparava para o dia seguinte (M.F. 05, p. 14).

Era boa aluna, mas só aprendia se lesse alto, então sempre depois das provas ficava com dor de garganta na certa (M.F. 03, p. 12).

No caso dos excertos retirados dos M.F. 05 e 03, a prática de leitura em voz alta é tomada não como algo negativo, mas positivo, o que os contrapõe à apreciação da mesma atividade pela professora M.F. 02. Embora seja considerada uma exigência do ensino de leitura por M.F. 05, a leitura em voz alta é abordada como uma atividade valorizada, uma vez que a autora narra a estratégia de descoberta praticada por ela (“ler na cartilha a lição do dia seguinte antes de dormir”), para realizar tal atividade no dia seguinte com sucesso. Já no trecho do M.F. 03, a prática de leitura em voz alta está fortemente equacionada com o ato de aprender, “mas só aprendia se lesse alto”, sendo essa uma ação preparatória para a oralização da escrita que é compensatória e repetida pela professora-aluna. Trata-se, no primeiro, de uma atividade recorrente, que está a serviço da avaliação, o que, por conseguinte, alude a perspectiva de leitura como decodificação. No segundo, por sua vez, tal prática sinaliza para uma ação de dependência e restrição (de ler alto e aprender), caracterizada pelo esforço e empenho que a autora do M.F. 03 a ela dedicava, como a expressão “dor de garganta” indica. Em nenhum momento, em ambas situações, vê-se a preocupação com a leitura como compreensão, mas unicamente como um ato de decodificar de maneira correta e fluente que, quando bem feito, no caso do relato presente no M.F. 05, merece elogios da professora (“recebi mil elogios da professora, que fez

questão de até a minha mãe parabenizar”), o que acaba por reafirmar a prática feita pela aluna (“toda vaidosa não quis mais parar de ler, sempre me preparava para o dia seguinte”).

A prática de oralização da leitura consagrou-se como um método de leitura escolarizada, que exigia do leitor o seu perfeito domínio. Em pesquisa sobre os posicionamentos teóricos referentes ao ensino de leitura na França, entre os anos 1880 e 1980, Chartier e Hébrand (1995), apontam indícios que comprovam o motivo da “leitura em voz alta” ser uma prática amplamente utilizada por professores em salas de aula: considerava-se a oralização como algo anterior à compreensão. Ainda conforme os autores, a leitura oral enfocava a dicção, pronúncia, pontuação, enfim, a decodificação, o que se recupera nos relatos das professoras.

A falta de contato com livros literários dentro e fora do contexto escolar também foi marcada nos MF analisados e, como decorrência dessa ausência, algumas professoras-alunas buscavam outras formas de contato com a leitura, como se pode ver a seguir:

Mamãe não tinha dinheiro para comprar-me livros, então quando eu ia à casa de minha madrinha de crisma, Dona Alzira, lia por horas histórias de fadas dos livros da estante, ou os gibis do Bolinha e da Luluzinha, o que a deixava brava, pela falta de atenção que lhe dedicava de tão empenhada na leitura. [...]. Li de meu primo Celso, revistas de fotonovela do Agente Secreto Jaques Douglas, e fotonovelas açucaradas que depois de lidas, já usadas, trocava duas por uma (M.F. 03, p. 12).

Não sentia graça alguma nos textos da cartilha, na linearidade da leitura. Lembro perfeitamente que minha professora da primeira série, Luiza, uma jovem senhora de cabelos escuros, figura esbelta e lábios carmin, não me deixava avançar para além do que era sugestionado por ela. Assim que a cartilha foi lida várias vezes na ordem que eu convencionei em casa, lembro de ter copiado também todos os desenhos. Biblioteca escolar? Se tinha, era impenetrável... mas creio que não tinha mesmo (M.F. 02, p.14).

São notados nos fragmentos acima, pelo menos, dois motivos que justificam a falta de contato com livros das crianças nesse período: falta de condições financeiras da

família e a falta de acesso à biblioteca escolar²⁸. No primeiro relato, referente à década de 1960, a professora-aluna faz menção ao seu interesse por leituras não privilegiadas pela escola: “gibis do Bolinha e da Luluzinha”, “revistas de fotonovela” e “fotonovelas açucaradas”. Para avaliar as práticas de leitura realizadas na casa da madrinha, a autora se utiliza de escolhas linguísticas que remetem a um sentido prazeroso e, conseqüentemente, duradouro da atividade: “lia por horas” e “tão empenhada na leitura”. A leitura extraescolar caracteriza-se como de fruição.

A autora do M.F. 02 também diferencia a prática da leitura escolar da não escolar, embora esteja se referindo à leitura dos textos da cartilha, que, quando lidos em sala de aula “na linearidade da leitura”, não lhe provocava nenhum prazer (“Não sentia graça alguma nos textos da cartilha, na linearidade da leitura”). Já a leitura dos mesmos textos em casa, realizada “na ordem que convencionei”, foram repetidas por “várias vezes”, o que pode indicar uma boa experiência, que merecia ser feita novamente. Ainda neste excerto, a autora, em forma de indagação, faz referência à biblioteca escolar, e para reforçar a falta desse recurso, ela se utiliza do léxico “impenetrável”, talvez, tentando reafirmar a lembrança de não ter contato com livros na época narrada. Em seguida, com o verbo no presente do indicativo, com a voz da atual professora, ela conclui “mas creio que não tinha mesmo”. Não se sabe, portanto, se a biblioteca era de difícil acesso ou se ela não existia. No que concerne aos estudos sobre biblioteca, há informações de que um Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo, datado de 1894, previa a construções de bibliotecas:

Para uso e instrução do professor, haverá sob a sua guarda e responsabilidade, em cada escola preliminar uma bibliotheca escolar, contendo manuaes de modernos processos de ensino e vulgarisação das principaes applicações da sciencia à agricultura e à industria (SÃO PAULO, 1894, p. 10).

²⁸ As bibliotecas escolares começaram a surgir com a criação das escolas normais e, posteriormente, dos ginásios estaduais, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. (KLÉBIS, s/d).

Segundo Válio (1990, p. 7), a criação de bibliotecas escolares, como se conhece hoje, “começou a acontecer no país com a fundação das escolas normais. [...] As bibliotecas das escolas normais foram surgindo até 1915, sendo as décadas de 30 e 40 reservadas à criação das bibliotecas dos ginásios estaduais”. Apesar da possível existência dessas bibliotecas em escolas que atendiam as escolas de 1º grau, nos MF analisados não se encontram referências sobre elas no ensino primário – que podia ser realizado nas mesmas escolas do ginásio. Uma possível interpretação para esse fato, caso existisse, é relacionar o não uso da biblioteca com a vigência da concepção tradicional da Educação em geral, que só tinha como fontes de conhecimento o livro didático e o professor. Durante muito tempo, conforme Silva (2001, s/p), “a biblioteca escolar era tida como um depósito de livros, cuja única função permitida era a de reproduzir a ação repressora e unilateral exercida em sala de aula”. O léxico utilizado pela professora-aluna ao questionar-se sobre a existência da biblioteca escolar no período narrado, “impenetrável”, remete a uma citação de Polke (1973, s/p):

A ausência da biblioteca ou a sua presença ornamental – o que talvez fosse pior – por levar o educando ao antigo e indesejável conceito de biblioteca-museu, parece ligar-se mais às características do próprio ensino tradicional. Ensino que se caracterizava pela memorização do ‘ponto’ ou a repetição em coro, ritmado, do ‘dois e dois são quatro’.

A diferenciação entre as práticas de leitura vivenciadas na sala de aula e fora dela também foi detectada em outros trechos de MF, como por exemplo:

Enquanto eu reproduzia um vocabulário que não me pertencia, nem me era familiar e enquanto eu gastava uma fração preciosa da minha memória tentando “decorar assuntos”, os meus professores chacoalhavam os meus boletins e repetiam “o quanto eu era inteligente”. Não quero um trauma tardio, só para dizer que tive um. Tenho plena noção de que fui escandalosamente enganada, mas felizmente tive vivências fora do ambiente escolar que fizeram um balanceamento disso tudo. Sempre fui bem precoce, e ao tentar compreender as leituras que busquei espontaneamente, acabei facilitando uma vivência que deveria ter sido oportunizada pela escola. Transponho para a minha prática todas as

vivências que julgo que possam enriquecer o repertório dos meus alunos.
(M.F. 02, p.21)

A professora-aluna cita que buscou “espontaneamente” vivência de leitura, que não foi “oportunizada pela escola” fora do ambiente escolar. Suas escolhas linguísticas indicam uma apreciação valorativa positiva em relação aos dois tipos de práticas mencionadas, pois ao se referir às suas experiências de leitura escolar fora da escola, a autora do M.F. 02 usa termos que conotam aspectos positivos para essas práticas: “felizmente”, “compreender”, “espontaneamente”, “facilitando”, “enriquecer”, já os léxicos usados para se referir às práticas escolarizadas parece conotar uma experiência negativa: “reproduzia”, “gastava”, “decorando assuntos”, “chocoalhavam”, “trauma”, “escandalosamente enganada”. Percebe-se aqui não apenas a rememoração das práticas, mas também uma reflexão crítica de como elas se desenvolveram, o que é uma característica constitutiva de gêneros autobiográficos, uma vez que neles os autores selecionam experiências para serem narradas, (re)construídas e colocadas diante de novos conceitos que eles mesmos possuem no contexto atual. Trata-se de um olhar para tais experiências a partir da perspectiva da historicidade.

Observa-se que a escrita de um MF possibilita o espaço para o autor/ator, por meio de um exercício reflexivo e de memória, recuperar e analisar como se desenvolveram suas experiências de vida, construindo, assim, uma trajetória com momentos significantes de sua vida profissional. Esta questão fica bem evidente no trecho “transponho para a minha prática todas as vivências que julgo que possam enriquecer o repertório dos meus alunos”. É importante considerar a indicação de uma posição de caráter responsivo da professora-aluna, já que ela escreve, numa situação avaliativa, para ser lida por supostos leitores que esperam que ela tenha aprendido e se apropriado de novas concepções de leitura, diferentes das quais ela vivenciou quando criança. Nesse processo de construção do MF, verifica-se que o “outro” está pressuposto naquilo que se enuncia, o que remete ao conceito de dialogismo. As professoras respondem aos discursos veiculados no curso de formação, levando em consideração as possíveis respostas de seus interlocutores: professores/avaliadores.

No decorrer da análise dos MF, percebeu-se que, a partir dos relatos sobre as práticas diferenciadas de leitura fora da sala de aula, o ato de ler é considerado como uma atividade importante, prazerosa e de interesse das crianças na fase de primeiros contatos com a leitura. Contudo, há indícios de que as práticas escolares priorizavam apenas capacidades de decodificação:

compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (ROJO, 2004, p. 4).

Tal concepção é considerada simplista e não é capaz de dar conta, por si só, da produção e compreensão dos sentidos dos textos, já que cabe ao leitor apenas “o reconhecimento dos sentidos das palavras e estrutura do texto” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10), e como consequência de um ensino pautado em tal abordagem, a Educação assistiu o baixo desempenho de estudantes brasileiros no vestibular, por conta de problemas com leitura e escrita. Por esta e por outras razões, tais questões de linguagem passaram a ser uma temática extremamente discutida pelos linguístas.

Apesar de toda discussão teórico-metodológica sobre o ensino de língua portuguesa no país evidenciada a partir dos anos 1980, encontrou-se, em apenas, um dos MF, uma única indicação de práticas de leitura em sala de aula que refletem algumas características de uma concepção sócio-interacionista:

Eu fui acompanhada da segunda até a quarta série pela mesma professora, que naquela época podia ser chamada de Tia Hilda. Ela estimulava a leitura e a opinião crítica dos alunos, assuntos atuais eram debatidos em sala de aula, debatidos mesmo, todos os alunos precisavam pesquisar o assunto em casa, discutir com os pais e se posicionarem frente ao assunto, até mesmo partidos políticos e os objetivos de cada partido eram discutidos em sala de aula (M.F. 05, p. 14).

Embora a professora-aluna não ofereça detalhes de como tais atividades foram realizadas, ao dizer “ela estimulava a leitura e a opinião crítica dos alunos”, ela remete a práticas mais interativas que, provavelmente, não poderiam ser mediadas apenas pelas cartilhas, uma vez que os registros históricos mostram que nessa época eram utilizadas cartilhas fundamentadas no método misto/analítico-sintético, caracterizado por explorar apenas significados e as partes das palavras. As práticas narradas consideravam/estimulavam a opinião dos estudantes, bem como um posicionamento crítico deles, o que pode ser um reflexo da concepção de leitura como interação, divulgada a partir dos anos 1980 e consolidada após a publicação dos PCN, na década seguinte. Tais práticas narradas foram vivenciadas na segunda metade de 1980, evidenciando que, ainda que de forma incipiente, as novas concepções de ensino começavam a influenciar o ensino.

Considerando isso, pode-se dizer que a referida prática de leitura estava fundamentada na perspectiva sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação (KOCH; ELIAS, 2007). Concepção essa na qual “os sujeitos são vistos com **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto [...]**” (Ibid., p. 10-11, grifo do autor). Nela ainda, o leitor não é apenas um receptor de mensagens e sim um participante do texto, um co-autor, pois participa da construção de sentidos no momento da leitura, uma vez que desempenha várias funções para estabelecer relações entre seu conhecimento anterior e o conhecimento construído por meio da leitura (KLEIMAN, 1993).

As escolhas linguísticas utilizadas pela autora do M.F. 05 para se referir a tais práticas (“que servem para poder comunicar-se, para expressar idéias, experiências, opiniões, sentimentos, realidades e para ter acesso ao que outras pessoas pensaram e sentiram também” e “estimulava a leitura e a opinião crítica dos alunos, assuntos atuais eram debatidos em sala de aula, debatidos mesmo”) revelam sua apreciação valorativa de conotação positiva em relação às atividades. O uso de termos como “amava”, “devidamente”, “estimulava”, “debatidos mesmo” reforçam que tais exercícios eram mais interessantes para o aluno, uma vez que valorizam suas práticas sociais, seu conhecimento de mundo, ou seja, por serem mais contextualizadas, aproximavam o leitor do texto.

3.2 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DA 5ª A 8ª SÉRIE DO 1º GRAU AO MAGISTÉRIO

Nesta parte da análise, apresenta-se uma seleção de fragmentos retirados dos MF referentes às práticas de leitura das professoras-alunas no período em que cursaram a segunda etapa do 1º grau até o magistério. As lembranças desses momentos escolares não são tão recorrentes quanto às referentes ao ensino inicial da escrita; talvez isso esteja relacionado com o fato das autoras dos MF trabalharem como professoras do Ensino Infantil e, de certa forma, pelo fato de esse ciclo escolar continuar presente nas suas vidas.

Os relatos das professoras-alunas evidenciam claramente, por parte da Educação brasileira, a valorização da tradição europeia no ensino de língua, pois, do período da reforma pombalina até o final do século XIX, o ensino-aprendizagem de português no Brasil consistia no estudo da gramática (do Latim e da Língua Portuguesa) e da retórica. Com o passar do tempo, o latim perde seu uso e seu valor social e a gramática da língua portuguesa conquista sua autonomia, passando a valorizar apenas o conhecimento das normas gramaticais e a leitura de textos literários. Essa herança europeia, que acompanhou grande parte da historicidade da disciplina, está refletida nas lembranças do grupo de professoras, embora elas estejam referindo-se ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, período marcado por um deslocamento dos princípios que regiam o ensino de língua portuguesa até os anos anteriores.

No período cujas experiências narradas foram vivenciadas, iniciou-se um movimento que, conforme Santos (2007, p. 17), “se propõe a recontextualizar não só os objetivos de ensino, mas, sobretudo, os objetos de ensino”, a partir de uma nova concepção de língua que passou a ser entendida como interação verbal, cuja abordagem é dialógica, a qual valoriza o sujeito do discurso, bem como a heterogeneidade linguística. Uma das consequências dessa nova perspectiva foi que o texto adquiriu uma importante função no ensino da leitura e da escrita, uma vez que ele passa a ser a base do ensino-aprendizagem da língua materna, enquanto a gramática passa a ter “um papel secundário e posterior ao domínio e ao uso da linguagem” (Ibid., p. 18). Neste contexto, houve a necessidade de levar para a sala de aula textos não escolarizados, mas que faziam parte do cotidiano dos

estudantes, porquanto se acreditava que o domínio desses diferentes tipos de textos faria com que o aluno fosse “capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia” (SANTOS, 2007, p. 18). Foi assim que os clássicos literários deixaram de ser os únicos textos presentes em sala de aula.

Apesar de todo esse esforço em torno da implementação de um novo paradigma educacional sobre o ensino de língua portuguesa, as lembranças das professoras-alunas referentes a esse período não oferecem indícios dessas mudanças:

O ensino gramatical também merece discussão. Ele não deve ser enfatizado como antes, com exercícios repetitivos, com exigência de que se decore fórmulas e mais fórmulas, nem tampouco tratado como tabu, como acontecia na rede de ensino municipal de Indaiatuba. (M.F 02, p. 21)

[...] pois no antigo ginásio²⁹ aprendi apenas gramática e interpretação de texto mecânica, não sabendo escrever uma redação. (M.F. 01, p.3)

As remissões do primeiro excerto são referentes ao final da década de 1980 e meados dos anos 1990 e, embora a autora do M.F. 01 não tenha feito nenhuma referência ao tempo durante a sua escrita, há uma grande possibilidade de ela estar se referindo à mesma época, já que as lembranças possuem uma série de semelhança. A autora do M.F. 02, ao propor uma reflexão acerca do trabalho gramatical para sua prática docente atual, indica uma apreciação negativa da concepção da gramática na qual foi ensinada (“exercícios repetitivos”, “exigência que se decore fórmulas e mais fórmulas”, “tratado como tabu”). Todos esses termos remetem às práticas consideradas tradicionais que se apoiam na premissa de que a aprendizagem se realizava através de cópias e repetição de regras e normas gramaticais, provavelmente presentes nos grandes clássicos literários. A professora-aluna apresenta uma apreciação negativa referente à prática mencionada ao dizer

²⁹ Algumas professoras-alunas classificam o período de 5ª a 8ª série como “ginásio”, nomenclatura dada à antiga divisão do ensino desta fase escolar.

que tal concepção de ensino-aprendizagem da língua não deve ser reproduzida (“Ela não deve ser enfatizada como antes”).

A descrição das antigas práticas pode reforçar os indícios da influência das tradições europeias, como mencionado anteriormente, uma vez que as questões voltadas para a observância das regras gramaticais normativas eram muito valorizadas, bem como da ortografia.

Acreditava-se que conhecer as normas da língua portuguesa era o suficiente para se chegar à elaboração textual, pois naquela época, os textos eram vistos como “um agrupamento de palavras e frases” e, para escrever um bom texto, os alunos deveriam “aprender escrever e juntar as frases gramaticalmente corretas” (Santos, 2010, p. 2). Contrariando tal concepção, os dados evidenciam que essa abordagem de ensino-aprendizagem do português não dava base para se escrever textos, já que seu foco era gramatical e a interpretação do texto mecânica. Foi nesse contexto de ensino do qual a autora participou e que, segundo ela, não favoreceu a aprendizagem da produção escrita (“não sabendo escrever uma redação”). Vale notar o uso da palavra “redação”, que faz referência ao ensino tradicional criticado atualmente e que serve unicamente como fim avaliativo. Ainda com base na referência de práticas que foram vivenciadas pela professora-aluna de “interpretação de texto mecânica”, pode-se aferir a presença do texto na sala de aula, provavelmente, presente no livro didático e utilizado como “objeto empírico” que, conforme Rojo e Cordeiro (2004), propiciava atos de leitura e a análise linguística. O uso da palavra “mecânica”, provavelmente, está remetendo às atividades com ênfase em exercícios de repetição.

Com o mesmo propósito formativo, a literatura teve um papel extremamente representativo no ensino de língua materna no Brasil. Com base nos estudos de Pereira (s/d, p. 1), “assim como o estudo da gramática portuguesa estava filiado ao estudo de gramática latina, o ensino de literatura nacional (portuguesa e brasileira) permanecia, sob custódia da retórica e da poética, ou ainda, as regras do bem falar, ler e escrever”. No ensino de retórica eram apresentados aos estudantes “exemplos dos principais escritores, oradores e poetas, antigos e modernos, e mais especialmente dos gregos, latinos e portugueses”. A retórica

clássica surgiu, em colônias gregas, no campo da justiça, a partir da necessidade dos cidadãos de exigir seus direitos em conflitos judiciais. Deste modo, a arte da persuasão passou a ter um valor significativo na sociedade e a eloquência no ato de discursar chegou ao campo da literatura, pois a boa comunicação verbal era uma exigência social, um fator que conferia status ao cidadão. Conforme Rodrigues (2008, p. 23), “acreditava-se que a aprendizagem se dava pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, conseqüentemente, não problemática”. A língua era concebida como a expressão do pensamento.

Esse ensino, que primava pelas normas gramaticais como padrão de linguagem e a literatura clássica e que representava o uso escrito dessas normas, é uma herança da cultura grega, cuja tradição era se utilizar da literatura para entretenimento dos nobres e também “como um elemento capaz de influenciar os jovens, tendo essencialmente um potencial formativo” (VENTURI; E GATTI JÚNIOR, 2004, p. 69). O reflexo desse ensino é visto também quando a professora faz menção a ele, como ilustrado no trecho abaixo:

A leitura literária nas aulas de português procurava, portanto, oferecer "bons modelos" literários (vernáculos e morais) para a "boa" aquisição da língua, além é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la. (Ibid, p. 241)

Segundo Razzini (2010), nesse momento a que os memoriais remetem, as práticas de leitura se realizaram não só a partir dos tradicionais clássicos literários, mas também da literatura contemporânea e de outros diferentes textos, inclusive, conforme a autora (Ibid., p. 12), “não foi por acaso, portanto, que o chamado boom da literatura infantil foi nesta época”.

Mesmo com todas essas e outras mudanças já mencionadas, são os reflexos da tradição literária que são comprovados nos excertos retirados dos MF, os quais oferecem indícios de como se realizavam as práticas de leitura na segunda fase do 1º grau ainda no início dos anos 1990:

A professora de literatura exigia a leitura de um clássico por mês e depois de lê-lo era necessário que entregássemos um resumo, na verdade quase uma segunda edição do livro, nesse resumo era necessário apenas recontar a história e não opinar ou pensar sobre ela. O mais esquisito que a professora deixava claro que essas leituras eram para nos prepararmos para o vestibular, automaticamente concluo que não era para se adquirir novos conhecimentos nem para se apreciar a leitura nacional, o que era muito triste. (M.F. 05, p. 18)

Quando era solicitado para que toda a sala lesse o mesmo livro, porque haveria uma prova sobre o conteúdo do livro, eu achava a prova muito ambígua já que mesmo pedindo a minha opinião sobre o livro, eu tinha que responder algumas perguntas que continham informações irrelevantes para o contexto da leitura, tais como que cor era o vestido de Moreninha? Que diferença era saber a cor ou não do vestido, se o livro tinha muito mais de conteúdo a se aprender e a se conhecer do que este. (M.F. 05, p. 16)

Os dados de uma mesma autora indicam a solicitação de dois tipos de leituras por parte de sua professora: (i) a exigência de “leitura de um clássico por mês”, (ii) todos os alunos da sala deveriam ler “o mesmo livro porque haveria uma prova sobre o conteúdo do livro”, ambas são avaliadas: em forma de resumo ou de prova.

No primeiro fragmento, as lembranças da professora-aluna indicam uma apreciação negativa pelo modo como se realizavam as atividades de leitura narradas, uma vez que os léxicos que compõem o enunciado (“exigia”, “era necessário”, “quase uma segunda edição do livro”, “apenas recontar e não opinar ou pensar”) deixam entrever que essas atividades eram descontextualizadas e despreocupadas com a interação entre leitor e autor, já que os estudantes precisavam apenas reproduzir a história e não interagir com ela. Ao lembrar que a docente responsável pelas atividades atribuía tais práticas de leitura apenas para a preparação do vestibular, a autora do M.F. 05, ocupando também o seu lugar de atual professora, avalia tal experiência e critica a função daquelas atividades. Talvez a leitura de clássicos como uma exigência do vestibular fosse um fator determinante para a continuidade de tal tradição literária na escola, uma vez que aquilo o que é valorizado pelo vestibular é também valorizado pela sociedade, o que influencia o ensino escolar.

Pela conclusão/avaliação da professora-aluna, é possível encontrar indícios de sua atual concepção do ato de ler, a qual valoriza a construção de “novos conhecimentos”, bem como a apreciação da leitura nacional, características essas apontadas por ela como desprezadas pela docente que aplicava as práticas rememoradas (“automaticamente concluo que não era para se adquirir novos conhecimentos nem para se apreciar a leitura nacional, o que era muito triste”).

No segundo excerto, a professora-aluna oferece mais detalhes de como se realizava uma das avaliações de leitura, a prova do livro, a qual era “muito ambigua”, uma vez que continha questões que consideravam a interação entre leitor-texto, por exemplo, quando se pedia a opinião do leitor, e ao mesmo tempo perguntas de “informações irrelevantes”, por exemplo, “a cor do vestido de Moreninha”, um simples exercício de localização de informação que não requer nenhum esforço de compreensão, pergunta tipicamente tradicional. A professora-aluna faz uma avaliação negativa desse tipo de questão, porquanto, em sua opinião, “o livro tinha muito mais de conteúdo a se aprender e a se conhecer do que este”.

Associando as atividades de leitura citadas nos fragmentos acima com os registros sócio-históricos dos anos 1990, é possível detectar ainda mais informações de como se realizava o ensino de literatura na época rememorada. Além disso, pode-se encontrar também indícios de diferentes apreciações das professoras-alunas em relação às práticas vivenciadas por elas, como se mostra a seguir.

Mas tanto a formação no Magistério, quanto os primeiros anos na faculdade³⁰ não são épocas contabilizáveis em termos de leitura. O enfoque era decorativo e meus professores enfatizavam isso, tanto na sistematização das aulas, quanto na prática avaliativa. (M.F. 02, p.15)

Esta professora³¹ me ensinou também a me apaixonar pela literatura. Quando eu lia, imaginava todo o cenário do livro. Principalmente na época do vestibular que eu lia muitas obras, conheci muitos autores, não

³⁰ Esta professora-aluna já é formada no curso de Formação Tecnológica na Fatec/Id2.

³¹ A autora do MF. 01 faz referência no texto a uma professora do Magistério, foi através dela que a professora-aluna conheceu a literatura, pois até então não tinha tido contato com esse tipo de leitura (p. 03).

somente por obrigação, mas por prazer também. No curso do magistério aprendi muito, conheci a literatura clássica, a escrever melhor e a produzir textos, pois antes desse período, não tenho nenhuma recordação de ter feito isto tudo. (M.F. 01, p.3)

No caso do primeiro trecho, a professora-aluna iguala todas as experiências de leitura que teve durante sua formação, inclusive no nível superior, indicando assim que elas foram realizadas a partir de uma mesma concepção de leitura que tinha como base o “enfoque decorativo”. Apesar de não rememorar detalhes dessas experiências, a autora do M.F. 02 deixa pistas da concepção de leitura que seus professores tinham, uma vez que o “enfoque decorativo” era valorizado por eles, “tanto na sistematização das aulas, quanto na prática avaliativa”. Ao dizer que esses anos de formação “não são épocas contabilizáveis em termos de leitura”, a autora indicia uso de vozes alheias, provavelmente aquelas advindas da academia que costumam ser críticas e contrárias às práticas de ensino consideradas tradicionais, afirmando, então, que tais atividades de leitura não são consideradas legítimas e nem aproveitadas pela a autora. É possível que esse enunciado tenha sido construído a partir das discussões e aulas que a professora-aluna vivenciou durante o Proef, e seja uma resposta dela para o seu interlocutor, o que se caracteriza como uma compreensão ativa do discurso que circulou durante as aulas.

A autora do M.F. 01, ao contrário da autora do M.F. 02, indica uma diferenciação entre a abordagem de leitura na época do Magistério em relação aos anos anteriores a ele (embora, provavelmente, ambas tenham estudado no mesmo momento sócio-histórico), quando diz “pois antes desse período, não tenho nenhuma recordação de ter feito isto tudo”. Apesar da professora-aluna também não detalhar as práticas rememoradas do período do Magistério, é possível perceber diferenças do fragmento anterior, pois seu relato apresenta impressões positivas no que diz respeito às atividades de leitura vivenciadas, o que pode ser comprovado em “aprendi muito, conheci a literatura clássica, a escrever melhor e a produzir textos”.

O uso da forma verbal “conheci” pode reforçar a tese de que o ensino de literatura, antes do seu curso de magistério, era realizado num nível superficial, que

objetivava apenas a oferecer uma noção sobre os temas e assuntos literários, de modo que a compreensão, a reflexão e apreciação sobre obras literárias não eram prioridade. É possível que essa mudança significativa no modo dela vivenciar o ensino seja reflexo dos novos ideais propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, publicados nos final dos anos 1970. Isso pode se explicar pelas próprias orientações³² oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de literatura dos cursos de 2º grau da época, as quais buscavam, segundo Vieira (2008, p. 444) “desenvolver uma visão crítica da história da literatura; estimular a leitura, análise e discussão de textos literários e ‘estimular a produção de textos’”.

As remissões da professora-aluna às leituras de clássicos, apreciadas como uma atividade prazerosa (“Quando eu lia, imaginava todo o cenário do livro”, “lia [...] por prazer também”) e também às práticas bem sucedidas de produção de texto, indicam que pelo menos parte dos objetivos do governo do Estado em relação ao ensino de língua portuguesa se refletia na escola pública dos anos 1990: o estímulo da leitura e da produção de texto. Vale a pena destacar o uso pela autora da expressão “produzir textos”, a qual remete à noção de língua que considera uma série de características interlocutivas que envolve o ato de escrever.

A frase “conheci muitos autores” presente também no segundo fragmento pode ter relação com o modo com que as características das escolas literárias eram trabalhadas no 2º grau, segundo Vieira (2008, p. 443), eram abordadas cronologicamente, e se estudavam a história de vida de seus principais autores e suas obras mais significativas, a exigência de se conhecer a biografia de autores falecidos era tomada como requisito de compreensão de suas obras.

Revozeando preceitos dos estudos científicos literários e linguísticos, os documentos oficiais mencionados tinham por objetivo nortear a prática dos professores, mas eram os próprios docentes que deveriam decidir o que abordar em suas aulas. A dificuldade de operacionalizar em sala de aula novas práticas de ensino fez com que grande

³² SÃO PAULO. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau: história da língua portuguesa e da literatura, 6. São Paulo, 1978.

parte dos professores, em São Paulo, continuasse “a trabalhar com o ensino de língua e de literatura, seguindo os livros didáticos”, conforme pontua Vieira (2008, p. 444). Vale destacar também que um dos fatores que impediram o contato das novas concepções linguísticas e literárias com o contexto de ensino também está relacionada à formação de professores (MATÊNCIO, 2002), uma vez que o professor ainda não estava sendo formado para trabalhar com essas novas teorias em ambiente de ensino. Tápias-Oliveira (2004-2005, p. 5) compartilha a difícil tarefa de modificar o ensino com os formadores de professores, os quais, segundo a autora, devem “atualizar os currículos”, e também proporcionar, nos cursos de formação “o diálogo, a discussão sobre a futura atuação dos professores, dando-lhes condições para questionar a teoria e prática e perceber modos diferentes de agir em sala de aula”.

3.3 LEITURA E O PROESF

Neste subcapítulo, tem-se a intenção de discutir as possíveis transformações ocorridas nas concepções de leitura das professoras participantes do Proesf. De acordo com os coordenadores do curso (PEREIRA et al. 2007), as atividades desenvolvidas durante o curso de formação tinham por objetivo inserir os alunos nos principais debates acerca das questões referentes à Educação nos dias atuais. No que concerne ao ensino de leitura e escrita especificamente, tanto os docentes da Faculdade de Educação da Unicamp que eram responsáveis pelas disciplinas, bem como os APs, que ministravam as disciplinas, discutiam, em suas aulas, teorias contemporâneas sobre o tema.

Provavelmente, a exposição das professoras-alunas ao mesmo referencial teórico do curso do Proesf influenciou diretamente o seu discurso pois, de modo geral, pode-se dizer que elas tendem a criticar as práticas que realizavam antes de entrarem no curso e apreciar positivamente as teorias por ele divulgadas. A partir da análise, é possível identificar, pelo menos, três concepções de leitura – diversidade textual ou gêneros do discurso; leitura como interação e leitura compartilhada - contrapondo-se à visão de leitura como decodificação – assumida pelas professoras como sendo a abordagem praticada antes

do Proesf – e que se fundamentam na concepção de língua/linguagem como interação. Reflexos dessas concepções de leitura/escrita aparecem nas lembranças das professoras-alunas, como se pode ver nos trechos a seguir:

Quanto mais autores, formas de escritas e gêneros textuais, os alunos estiverem conhecendo, maior a reflexão e a probabilidade de se fazer da leitura um hábito corrente. (M.F. 02, p. 8)

Conforme fui frequentando o PROESF me vem uma pergunta em minha prática: é possível hoje ler na escola? A apresentação da leitura como objeto de ensino está tão distanciada da realidade do aluno que é fácil encontrar aspectos negativos na escola atual. Descobri que seria impossível ler na escola por inúmeros fatores, entre eles uma aprendizagem que não possui o sentido da leitura e se torna um processo acumulativo e graduado com um controle estrito, o conjunto de regras que dão aos professores certos direitos e deveres na sala de aula. [...] Contudo, para Leite (2001), quando se consegue causar uma mudança na necessidade de avaliar com as prioridades do ensino e da aprendizagem, e quando há uma relação de responsabilidade entre professor e aluno sobre a leitura para possibilitar a formação de leitores autônomos e desenvolvendo projetos que possuem sentido a leitura, será possível ler na escola. Textos interessantes com gêneros diversificados de leitura que fazem parte da realidade do aluno poderão trazer bons resultados na sala se o professor trabalhar de forma crítica. (M.F. 01, p. 17)

No primeiro fragmento, quando a professora-aluna diz: “quanto mais autores, formas de escrita e gêneros textuais os alunos estiverem conhecendo, maior será a reflexão e a probabilidade de se fazer da leitura um hábito corrente”, ela pode estar fazendo referência a pelo menos dois princípios norteadores do ensino de língua materna no Brasil que tomam o texto como a base de ensino-aprendizagem: o ensino de uma diversidade textual e dos gêneros do discurso.

O primeiro princípio surgiu no início dos anos 1980 e foi defendido por vários autores, dentre os quais se destaca Geraldí (1984), que publicaram estudos nos quais apregoavam a importância de diversificar as situações dos usos da linguagem em sala de aula, ou seja, defendiam o contato do aluno com diferentes textos autênticos, produzidos em situações reais de uso, durante as atividades de linguagem na escola. Conforme Santos

(2010, p.), “de forma geral, a orientação era que se trabalhasse a maior variedade possível de textos de forma a se disponibilizar o contato com os mais variados exemplares de textos”. Destaca-se que esses estudos ainda são tidos como referência nos cursos de Letras e Pedagogia até os dias de hoje, por tratarem de uma questão ainda tão atual.

O segundo princípio a que a professora-aluna pode estar se referindo consiste no ensino baseado nos gêneros do discurso, que compreende a língua como prática social e defende a premissa bakhtiniana de que todo texto é produzido a partir de uma situação específica, de um propósito particular. Nessa perspectiva, há muitos pesquisadores do campo de ensino de língua materna que defendem a abordagem sistemática de diferentes gêneros já nas séries iniciais. O sentido de proporção presente no fragmento “quanto mais [...] maior será [...]” pode indicar o revozeamento de um discurso que defende que o aluno se aproprie da leitura e da escrita de diferentes gêneros discursivos, pois como cada gênero requer diferentes tipos de conhecimentos e habilidades, o ensino não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero estudado (SANTOS, 2010). Daí vem a necessidade de se estudar os mais variados gêneros, já que as escolhas feitas ao se produzir um discurso são decorrentes das condições em que o discurso é realizado e são essas condições que determinam o gênero no qual o discurso se realizará.

Destaca-se ainda que, entre os anos 2003 a 2008, período em que as professoras-alunas cursaram o Proesf, os estudos e pesquisas do campo do ensino de língua portuguesa davam ênfase ao trabalho com os gêneros discursivos e foram difundidos no país principalmente depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) em 1998. Apesar de não estar explicitamente mencionado no fragmento analisado, a apropriação das características do gênero, bem como o domínio textual por parte do aluno requer a intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica (SCHENEUWLY E DOLZ, 1995). Possivelmente, o Proesf se preocupava em divulgar essa ideia e preparar seus alunos, que já eram professores, para trabalharem com a diversidade textual, uma vez que o docente é o responsável por levar para a sala de aula a diversidade de “autores”, de “formas escritas” e de “gêneros textuais” e propiciar os momentos de “reflexão” acerca das características de cada gênero.

No segundo fragmento, ao dizer “Conforme fui freqüentando o PROESF me vem uma pergunta em minha prática: é possível hoje ler na escola?”, a professora-aluna parece conjecturar acerca do (in)sucesso de práticas de ensino-aprendizagem de leitura na escola contemporânea. Tal proposição pode estar sinalizando que tanto o curso de formação quanto a escrita do MF estavam oportunizando subsídios para essa professora refletir de forma crítica as suas vivências como aluna, sua própria formação como professora.

Ao relacionar a sua pergunta “é possível ler na escola?” com práticas de leituras descontextualizadas, representadas pelas escolhas fraseológicas “tão distanciada da realidade do aluno”, “processo acumulativo e graduado com um controle estrito”, a professora-aluna conclui “Descobri que seria impossível ler na escola [...]”. No entanto, na sequência, é apresentada pela autora outra possibilidade para essa situação. Ao introduzir a conjunção adversativa “contudo” e utilizando o discurso de Leite (2001), discurso indireto, ela sinaliza uma possibilidade de sucesso para tais práticas: só será possível ler na escola quando houver uma mudança na “necessidade de avaliar” e quando práticas de leitura “que possuem sentido” e que possibilitem “a formação de leitores autônomos” cheguem à sala de aula. O agente “modificador” das atividades de linguagem aparece em seguida, quando a professora-aluna diz: “Textos interessantes com gêneros diversificados de leitura que fazem parte da realidade do aluno poderão trazer bons resultados na sala se o professor trabalhar de forma crítica”. É interessante observar que a contestação da autora está relacionada somente às práticas “tradicionais” de ensino de leitura, enquanto a nova concepção é aceita sem indagações, como se a autora do MF não fosse enfrentar possíveis dificuldades ao aplicar a nova abordagem em salas de aula de escola pública, que geralmente possuem 35/40 alunos em fase de alfabetização.

É possível detectar indícios de vozes alheias no trecho analisado, provavelmente advindas das situações comunicativas do Proesf que defendem o ensino pautado nas noções de gêneros do discurso. Vale ressaltar que nesse período sócio-histórico, os gêneros já não são mais concebidos como simples estruturas formais, como nos anos 1990, período em que o trabalho textual era reduzido ao interesse pela nomeação e classificação dos gêneros e que conforme Marcuschi (2010, p. 9), “não se diferenciava

muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática”. Na época em que os MF foram escritos, já havia acontecido uma divulgação mais ampla dos conceitos bakhtinianos e vários pesquisadores do campo da linguagem estavam divulgando a importância de se compreender os gêneros como parte da atividade humana, organizados a partir das necessidades comunicativas existentes nas diversas situações de interação social. As escolhas linguísticas da professora-aluna, principalmente a sua posição em eleger o trabalho com gêneros como “agente modificador” de atividades de linguagem podem indicar a sua apropriação do discurso sociointeracionista de língua/linguagem, provavelmente difundidas nas práticas comunicativas do Proesf.

Os PCN tiveram um papel fundamental na divulgação da concepção de linguagem que já estava presente nos discursos da linguística desde os anos 1980. O texto é tomado, nos referenciais, como a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e os gêneros como seu objeto. Essa reconfiguração do ensino de língua materna resgata a noção de “gênero do discurso” proposta por Bakhtin (2003[1952], p. 262), embora o documento oficial não faça referência ao autor russo no corpo do texto. Ainda de acordo com essa abordagem de ensino, a leitura é concebida como uma interação entre o autor, o texto e leitor, e o trabalho de leitura deveria estar fundamentado na perspectiva “sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação” (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Reflexos do discurso sobre ensino de leitura também parecem fazer parte das situações comunicativas do Proesf, por exemplo, nos excertos a seguir:

A minha maneira de encarar a leitura tem se modificado gradualmente ao longo do meu desenvolvimento. [...] Segundo Isabel Solé “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, processo no qual tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”, (SOLÉ, 1998, p.22) (M.F. 02, p. 9).

Toda a proposta em sala deve estar relacionada à realidade de leitura e escrita, vinculada à função e uso social que as originaram, tudo isso agora tenho em minha formação acadêmica depois de muitas discussões do

curso citado acima³³, pois antes de ter iniciado o PROESF eu trabalhava com os meus alunos exatamente da forma em que fui ensinada no tradicionalismo.

O PROESF, além deste resgate histórico acima, também fez aprimorar as minhas idéias sobre a leitura através das análises de determinados teóricos entre eles nas aulas de Psicologia o Vygotsky (1984) (ligado ao construtivismo) mostra-nos que a interação com o outro ocorre com a apropriação dos instrumentos e signos pelo indivíduo, construção coletiva do saber (M.F. 1, p. 6).

No caso do primeiro fragmento, a professora-aluna indica uma mudança no modo de conceber a leitura e suas escolhas linguísticas (“gradualmente ao longo do meu desenvolvimento”) podem indicar a influência do Proesf nesse processo formativo, uma vez que, provavelmente, o programa tenha oportunizado o estudo deste tema. Para fundamentar sua “nova” abordagem do ato de ler, a autora do M.F. 01 se utiliza do mecanismo de vozes alheias, através do discurso direto. Ela revozea em seu excerto o discurso acadêmico de Isabel Solé, pesquisadora espanhola que estuda os processos envolvidos no ensino-aprendizagem da leitura, assumindo assim que a leitura é “um processo de interação entre o leitor e o texto”.

No segundo excerto, a autora do M.F. 01 dá indícios de assumir a mesma concepção de leitura da autora do M.F. 02. Suas escolhas linguísticas, por exemplo, “função e uso social” da leitura e escrita e “interação com o outro”, remetem à concepção de linguagem como um significado amplo e dinâmico, que se relaciona com a participação social. Ao dizer, no início do fragmento, “toda proposta em sala deve estar relacionada à realidade de leitura e escrita”, a professora-aluna parece mostrar preocupação e consciência de que a escola deve garantir ao aluno o acesso aos saberes linguísticos fundamentais para que ele exerça a cidadania e a participação social nos contextos em que vive.

No excerto, fica claramente expresso que essa maneira de conceber o trabalho com as práticas de linguagem, expresso por “tudo isso”, foi adquirida durante o Proesf e que antes de a professora conhecer essas abordagens de ensino ela ensinava da mesma forma como fora ensinada. O uso do léxico “tradicionalismo” alude, provavelmente, às

³³ A autora havia citado o Proesf no parágrafo anterior.

práticas de leitura simplistas, que se limitavam a uma decodificação do sistema linguístico. Há, por parte da autora, indicação de uma apreciação negativa em relação às práticas de ensino tradicionais, uma vez que parece que elas não são mais reproduzidas pela professora, quando ela diz que “antes” (de conhecer o Proesf e conseqüentemente a nova concepção) ensinava desse jeito. Já o referencial teórico conhecido no curso de formação parece possuir uma valoração positiva, expressa também pelo verbo “aprimorar”, que conota o primor, a perfeição; há indícios, então, de que as práticas docentes atuais da professora-aluna estão fundamentadas na apropriação desse novo saber. No entanto, durante a escrita dos MF, nenhuma das autoras faz comparação entre suas práticas em sala de aula e a teoria a qual elas estão tendo em contato, elas ficam apenas numa discussão teórica sobre o tema.

Para fundamentar sua discussão sobre o tema “interação”, a autora do M.F. 01 faz referência à teoria de Vygotsky, autor que relaciona o desenvolvimento humano com as relações sociais que as pessoas constituem no decorrer de suas vidas. O processo de ensino-aprendizagem, nessa abordagem, também se realiza por meio das interações nos diversos campos da vida, inclusive, a sala de aula é considerada local de sistematização de conhecimento e o professor como um agente mediador na constituição do saber.

A interação entre professor-aluno é muito importante na fase da aprendizagem de leitura, uma vez que inserir a criança no mundo letrado e fazê-la apropriar-se das funções, formas e expressões da linguagem requerem uma série de estratégias. Uma prática de leitura muito difundida nos cursos de formação docente por valorizar a troca de conhecimento e a interação entre o professor e o aluno é a chamada leitura compartilhada que, de acordo com Teberosky e Colomer (2003, p.32), “proporciona um bom contexto para aprender a linguagem e por sua vez, proporciona o desenvolvimento de habilidades lingüísticas e cognitivas.” Tal prática foi citada várias vezes pelas professoras-alunas participantes da pesquisa:

Em 2001, na época de conclusão do curso³⁴, eu já lecionava no município de Indaiatuba, e tive a oportunidade de participar de um curso de capacitação, o PROFA³⁵, e somente a partir daí, foi que eu tive o vislumbre de que as concepções de leitura que eu alimentava até então, eram vagas e errôneas. Nesse curso de capacitação, eu conheci o termo “leitura compartilhada”, prática que também foi bastante difundida pelas Assistentes Pedagógicas do Proesf. Mas o que vem a ser a leitura compartilhada? É aquela feita por mera intenção de compartilhar as maravilhas de um texto bem escrito, de enriquecer o acervo pessoal, de confrontar diferentes gêneros textuais, de valorizar a nossa riquíssima literatura, sem cobranças sistemáticas e sem atrelar a leitura a algum registro de compreensão do que foi lido (M.F. 02, p. 11).

Mencionei anteriormente a leitura compartilhada, prática que me conquistou e que eu venho adotando desde então, e a cada livro ou mesmo recortes que eu leio para eles, observo o encantamento com que aguardam o final das histórias, o interesse em ter acesso a futuras leituras e melhor ainda, que as portas para a leitura habitual estão se abrindo, que a leitura vai perdendo o caráter de obrigatoriedade. De acordo com Lajolo, “quem quer que já tenha algum dia rabiscado maltraçadas linhas, coloca-se no papel de alguém que tem de cativar seus leitores”. (LAJOLO, 1993, p.33) (M.F. 02, p. 23).

No primeiro fragmento, a autora do M.F. 02 menciona que somente após participar do PROFA teve contato com um novo modo de conceber leitura (“a partir daí, foi que eu tive o vislumbre de que as concepções de leitura que eu alimentava até então, eram vagas e errôneas”). Para melhor compreender o dizer da professora-aluna é importante considerar alguns aspectos do curso de formação mencionado: o PROFA surgiu no cenário educacional brasileiro com o objetivo oferecer novas técnicas de fazer alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países influenciados pelas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, após a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. De acordo com Menezes (2002, s/p), os ensinamentos divulgados pelo PROFA defendiam a necessidade do aluno participar “de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-a

³⁴ A professora-aluna está fazendo referência ao curso universitário “Automação de escritório e secretariado com ênfase em Comércio Exterior” (Fatec – Indaiatuba), concluído por ela em 2001.

³⁵ PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores lançado pelo MEC em 2001, com a proposta de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. O programa contou com a parceria das secretarias municipais de Educação de todo o país.

sem conhecimento próprio”, proposta essa que dialoga bastante com a do Proesf. A “leitura compartilhada” trate-se de uma estratégia didática que propicia, segundo Teberosky e Colomer (2003, p.32), “um bom contexto para aprender a linguagem e por sua vez, proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas”. Essa prática, segundo a autora do M.F. 02 “também foi bastante difundida pelas Assistentes Pedagógicas do Proesf” e até nos dias de hoje é bastante utilizada nas atividades de leitura da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No primeiro trecho ainda, ao questionar-se “Mas o que vem a ser a leitura compartilhada?”, a professora-aluna parece querer contextualizar seu leitor sobre o tema que está sendo tratado e, para isso, faz uma breve explanação sobre o significado da prática, sem se apoiar em discursos alheios. Suas escolhas linguísticas sinalizam que se trata de uma atividade que objetiva interligar o estudante ao mundo da linguagem escrita (“mera intenção de compartilhar as maravilhas de um texto bem escrito, de enriquecer o acervo pessoal...”). O termo “mera intenção” sugere que não há vínculo avaliativo nenhum na estratégia didática e isso continua sendo reforçado no decorrer do fragmento, pois tal atividade é realizada “sem cobranças sistemáticas e sem atrelar a leitura a algum registro de compreensão do que foi lido”. A apreciação valorativa da autora parece desvincular a leitura compartilhada das práticas de leitura criticada por ela mesma em outros trechos analisados.

A autora do M.F. 02, no segundo trecho, ao assumir que adotou a prática de leitura compartilhada em suas aulas, passou a observar um envolvimento maior de seus alunos durante as atividades: “a cada livro ou mesmo recortes que eu leio para eles, observo o encantamento com que aguardam o final das histórias, o interesse em ter acesso a futuras leituras e melhor ainda, que as portas para a leitura habitual estão se abrindo”. Os léxicos “encantamento”, “interesse” aludem a uma situação enunciativa rica em interação, capaz de envolver os alunos e promover neles o gosto pela leitura.

A expressão “melhor ainda”, utilizada pela professora-aluna após elencar os “benefícios” propiciados pela prática em questão, parece indicar que além de despertar o encantamento, o interesse nos alunos, a leitura compartilhada é uma estratégia inovadora,

pois é capaz de romper com o “caráter de obrigatoriedade” que existia até então sobre as atividades que envolviam o ato de ler. A metáfora “as portas para a leitura habitual estão se abrindo” também pode aludir à aceitação da reprodução de tal prática pelos alunos, diferentemente do que era antes, quando as atividades de leitura em sala de aula serviam apenas a serviço da avaliação, o que, por conseguinte, não era uma atividade que despertava interesse dos estudantes. Portanto, o termo “as portas [...] estão se abrindo” também pode estar se referindo ao fato de que concepção de linguagem que considera o discurso como uma prática social e uma forma de interação estar “entrando” nas atividades escolares.

Para finalizar essa parte do seu enunciado, a professora-aluna parece querer mostrar a preocupação dos profissionais que trabalham com leitura em “cativar seus leitores”, para isso ela se utiliza do discurso de Lajolo (1994), na forma do discurso direto: “quem quer que já tenha algum dia rabiscado maltraçadas linhas, coloca-se no papel de alguém que tem de cativar seus leitores”. Possivelmente, sua preocupação está aliada ao fato de ela estar escrevendo um livro de poesia infantil (“[...] tendo eu mesma enveredado pelo campo da escrita poética (participando de concursos do gênero) e rascunhando um livro de poesia infantil... aguardem!” p. 15).

Os conceitos referentes ao ensino de leitura divulgados nas práticas discursivas do Proesf passaram a influenciar de alguma forma as práticas docentes das professoras-alunas, como se mostra a seguir:

Antes eu não sabia por certo o que era realmente aprender, ensinar, o que era ler e escrever. Através das teorias encontrei uma explicação, onde estas devem servir de ferramenta para a melhoria do exercício profissional. [...] No final dessa jornada de três anos, tenho convicção que as disciplinas vistas se entrelaçaram umas as outras, bem como alteraram nossas visões enquanto professoras.

A graduação de pedagogia fez com que conhecesse diversas maneiras de se ver e pensar a educação, onde me identifiquei com vários autores, pois as idéias estavam de acordo com a minha prática atual. Com o embasamento teórico adquirido torna-se possível à argumentação de nossas idéias, que indicam uma direção, um caminho, uma reflexão. Com o fator da teoria direcionando a prática, aprendi a acreditar e defender

com mais persistência aquilo que penso, participando ativamente no encontro de soluções frente aos desafios (M.F. 4, p. 23).

Tudo isso³⁶ hoje está presente em minha prática, com base em toda a formação que adquiri no PROESF, pois antes eu possuía pouco conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos o que enfraquecia a minha atuação enquanto docente.

Hoje faço diferente a minha prática com os meus alunos proporcionando momentos de leitura tanto entre as crianças ou com o professor, que estimulam a curiosidade dos alunos em descobrir coisas novas que conseqüentemente contribuirá para a sua aprendizagem (M.F. 1, p. 20 e 21).

[...]

Hoje procuro trabalhar com projetos de leitura instigando a criatividade e o prazer da leitura dos meus alunos. Com contribuições que obtive do PROESF, creio que sempre devemos buscar novos caminhos, pois a todo o momento estamos adquirindo conhecimento e experiências (M.F. 1, p. 28).

No primeiro fragmento, ao tratar da influência do Proesf na sua prática docente, a autora do M.F. 04 apresenta uma marcação temporária: entre “antes”, período anterior ao curso do Proesf e “depois”, período de realização do curso. Com isso, quer enfatizar a importância do Proesf na sua formação, pois ao mencionar o conhecimento teórico que possuía antes do curso, a professora-aluna diz que “não sabia por certo o que era realmente aprender, ensinar, o que era ler e escrever”. O termo “não sabia por certo” pode indicar sua vaga noção sobre tais conceitos e que, provavelmente, foram construídos ao longo de sua experiência em sala de aula e no contato com outras professoras.

Inclusive, a professora-aluna já havia mencionado anteriormente que quando iniciou sua prática docente chegou a reproduzir o mesmo método de ensino no qual fora ensinada (“[...] acabei sem saída e lamentavelmente reproduzindo em alguns momentos a metodologia tradicional vivenciada” (p. 15)). Os termos escolhidos para compor a narração desta fase específica de sua carreira (“sem saída”, “lamentavelmente”) podem expressar seu alto grau de dificuldade e de despreparo para assumir uma sala de aula naquele momento e indicam também sua preocupação em se desvencilhar do método de ensino e da concepção

³⁶ Antes desse parágrafo a professora-aluna apresentava uma discussão teórica acerca do conceito de leitura como interação.

de linguagem que a acompanhou em todo o seu processo de formação. Foi com a ajuda de professoras mais experientes que ela foi conseguindo modificar sua prática docente (“convivência com professoras mais experientes que fez com que enxergasse como é importante selecionar atividades que dêem chance à iniciativa do aluno, valorizando assim a sua liberdade de escolha” (p. 19)). Talvez seja por esta razão que no fragmento acima, a professora-aluna afirma “não sabia por certo” conceitos considerados fundamentais para prática docente, pois aquilo que ela sabia não se tratava de um conhecimento sistematizado, fundamentado teoricamente. Tal conhecimento lhe parecia necessário, pois, como ela mesma diz “a graduação de pedagogia fez com que conhecesse diversas maneiras de se ver e pensar a educação, onde me identifiquei com vários autores, pois as idéias estavam de acordo com a minha prática atual”.

A professora-aluna parece atribuir valor ao curso do Proesf, pois ao mesmo tempo em que ele proporcionava o conhecimento teórico do qual sentia falta, ela encontrou sustentação teórica para sua prática docente, conforme é expresso pelas expressões “me identifiquei” e “as ideias estavam de acordo com a minha prática atual”. Apropriar-se do “embasamento teórico” parece representar para autora do M.F. 04 o poder para defender suas idéias: “Com o fator da teoria direcionando a prática, aprendi a acreditar e defender com mais persistência aquilo que penso, participando ativamente no encontro de soluções frente aos desafios”.

É importante ressaltar que apesar da professora-aluna se mostrar mais confiante e preparada para desempenhar sua profissão, ela não menciona em seu MF como toda essa apropriação teórica refletiu em sala de aula de forma prática. Embora, tenha mencionado e anexado em seu MF dois projetos sobre leitura e escrita desenvolvidos em sua sala de aula: “Projeto Literatura” e “Animais na roda”, a autora do M.F. 04 não relata os procedimentos que fizeram parte do desenvolvimento das atividades; ela apenas apresenta os resultados: “as crianças interagiram por meio desse trabalho, garantindo condições favoráveis à formação de leitores autônomos e críticos, permitindo a comunicação e o registro da expressão e do conhecimento” (p. 31).

No segundo fragmento, também é possível detectar indícios de que os conceitos referentes ao ensino do Proesf refletiram de alguma forma as práticas docentes das professoras-alunas. Assim como a autora do M.F. 04, a autora do M.F. 01 apresenta uma marcação temporária entre o antes e o depois de ter iniciado o curso, conforme expresso em: “Tudo isso hoje está presente em minha prática, com base em toda a formação que adquiri no PROESF, pois antes eu possuía pouco conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos o que enfraquecia a minha atuação enquanto docente”. É realizado o mesmo movimento da análise do fragmento anterior, para se referir ao período anterior ao curso, a professora-aluna se utiliza de termos (“pouco conhecimento”, “enfraquecia minha atuação”) que também remetem a um grau de dificuldade e de despreparo para desempenhar a função docente. Já as escolhas linguísticas usadas para se referir ao seu desempenho docente após o Proesf possuem uma valoração bem mais positiva.

Parece ser com “base em toda formação” adquirida no Proesf que a professora-aluna foi capaz de redirecionar sua prática docente, o que é expresso em “Hoje faço diferente a minha prática com meus alunos”; o termo “diferente” expressa a contraposição da prática anterior da atual. Ressalta-se ainda o uso do advérbio “hoje” que se repete três vezes no fragmento selecionado. Ao utilizar esse recurso temporal, a professora-aluna enfatiza ainda mais a contraposição e o valor atribuído aos conceitos que foram trabalhados durante esse processo de formação superior. As expressões (“estimulando a curiosidade”, “instigando a criatividade e o prazer da leitura”) selecionadas para caracterizar as atividades de leitura podem remeter a práticas que privilegiam os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. Apesar de teorizar essas questões, a autora do M.F. 04, assim como as outras, também não descreve, nem relata nenhuma atividade prática desenvolvida em sala de aula.

3.4 PRÁTICAS DE ESCRITA DURANTE O PROCESSO FORMATIVO: DO 1º GRAU AO MAGISTÉRIO

As lembranças sobre práticas de escrita foram encontradas em proporções bem menores em relação às de leitura, inclusive a escrita foi temática de apenas um dos cinco MF. Apesar das lembranças serem esparsas e com poucos detalhes, é possível encontrar indícios de como se realizavam as atividades de escrita dessas professoras-alunas enquanto cursavam do 1º grau completo ao magistério.

Ao lembrar suas experiências sobre o tema, as autoras dos MF, no percurso autonarrativo, parecem preferir discutir acerca da escrita a narrarem suas práticas. No excerto a seguir, ao fazer referência às suas atividades de escrita, a professora-aluna apenas apresenta a concepção de linguagem e de método nos quais elas se fundamentavam, de modo que em nenhum momento narra como as práticas se realizavam.

O papel do professor, no ensino daquela época era de transmissor de conhecimentos e informações e se acreditava que a criança aprendia memorizando, o aprendizado praticamente não tinha a ver com os usos sociais que a leitura e a escrita deve ter, a cartilha utilizada, tinha uma linguagem artificial e os conhecimentos eram progressivos, do mais fácil aos mais complexos, na opinião de Cíntia Wolf do Amaral:

era um processo em que a linguagem escrita era considerada um espelho da linguagem oral, pelo qual o aluno deve aprender a representar fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler).

Assim o ensino era descontextualizado, era um processo mecânico e como consequência, dava ênfase ao acerto ortográfico (M.F. 03, p. 10).

Neste trecho, percebe-se, por exemplo, que as práticas tradicionais de ensino de escrita, aquelas que se limitavam a exercícios de caligrafia, de cópia, de ditados, de formação de frases e que valorizavam o desenho correto das letras, continuavam prevalecendo no contexto escolar ainda nos anos 1960.

As escolhas linguísticas da autora do M.F. 03: “transmissor de conhecimentos e informações”, “a criança aprendia memorizando”, “linguagem artificial”, “ensino descontextualizado”, “ênfase ao acento ortográfico” indiciam que este fragmento, provavelmente, é um discurso renunciado ou parafraseado de algum discurso acadêmico

(advindo de aulas, artigos etc) e que foi apropriado pela professora-aluna para sustentar as lembranças sobre suas experiências de alfabetização.

No trecho há referência a algumas características da “cartilha utilizada”, que no caso era a *Caminho Suave*, e conforme análises anteriores, o ensino que se pautava nesse material didático, geralmente, consistia em situações de ensino descontextualizadas como a decodificação do sistema linguístico, abordado comumente no processo de alfabetização. Ao avaliar suas primeiras experiências de leitura e escrita, a professora-aluna inicia uma série de críticas, ao dizer, por exemplo, que “o aprendizado praticamente não tinha a ver com os usos sociais que a leitura e a escrita deve ter”, “o ensino era descontextualizado, era um processo mecânico e como consequência, dava ênfase ao acerto ortográfico”. Estes dados reforçam a tese de que as atividades de linguagem referentes à escrita se limitavam a exercícios de caligrafia, à cópia, a ditados e à formação de frases (MORTATTI, 2006).

É possível que esse discurso que entrevê um tom de negação tenha sido construído durante situações comunicativas vivenciadas no Proesf, o qual promove/divulga conceitos e significações mais contemporâneos das práticas de linguagem e, conseqüentemente, critica as práticas chamadas tradicionais, refletidas no enunciado da autora do M.F. 03. Para apoiar o seu dizer sobre como se realizava o ensino lembrado na voz de alguém que detenha conhecimento sobre o tema abordado (autora de artigos acadêmicos), a professora-aluna se utiliza do mecanismo da citação do discurso, na forma direta, introduzindo-o através da expressão modalizadora “na opinião de Cíntia Wolf do Amaral:”. O uso da palavra do outro pode contribuir para autenticar o seu dizer e, além disso, se caracteriza como uma compreensão ativa do discurso do Proesf.

Durante a leitura dos MF analisados não se nota mudanças significativas das atividades realizadas nos anos 1960 (como no trecho anterior) das outras lembranças referentes ao final dos anos 1980, início da década de 1990, o que pode ser justificado pelas perspectivas teórico-metodológicas que fundamentaram o ensino de escrita durante séculos.

As práticas de escrita só ganharam espaço no cenário escolar brasileiro na proporção em que a “oratória foi perdendo o seu lugar de destaque tanto no contexto eclesástico quanto no contexto social” (SOARES, 2002, p. 165), pois a arte de falar bem, de

convencer o leitor, de elaborar discursos, características da retórica, era mais valorizada do que a própria escrita.

As práticas das chamadas redações ou composições surgiram no ensino secundário brasileiro quando houve, na década de 1870, a inclusão do Português nos Exames Preparatórios³⁷ do Colégio Pedro II, conforme Razzini (2000), o que ocasionou uma ascensão desta disciplina, inclusive um aumento de carga horária, já que, até então, o ensino se pautava em práticas de leitura literária, de recitação e de exercícios ortográficos.

Segundo ela, nesta época, o ponto de partida para as atividades de português “leitura, recitação, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, da redação e composição” (p. 8) era a leitura da *Antologia Nacional*, desta forma, acreditava-se estar oferecendo aos estudantes “bons modelos vernáculos e morais para a “boa” aquisição da língua, além, é claro, de oferecer aos seus leitores certa formação literária, mas sem priorizá-la” (p. 8).

A história do ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil foi marcada por diferentes esforços de mudanças no que diz respeito aos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2006), no entanto, a ênfase dessas discussões bem como as mudanças mais significativas das disputas dos métodos sempre se direcionavam ao ensino da leitura. Dessa forma, as práticas de escrita se limitaram, durante o século XIX e início do XX, a exercícios de “caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras” (p. 5).

Mesmo a partir dos anos 1930, quando o ensino passou a se fundamentar em métodos mistos de alfabetização, a escrita continuou sendo relacionada com a habilidade caligráfica e ortográfica e sempre deveria ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura (MORTATTI, 2006). Conforme os dados indicados pela autora, o aprendizado tanto da leitura quanto da escrita “demandava um “período preparatório”, que consistia em

³⁷ Exames de ingresso das faculdades e cursos superiores. Destaca-se que os currículos escolares do Secundário eram pautados nesses exames, sendo durante muitos anos cursos especializados no treinamento de candidatos a esses exames. (RAZZINI, 2000).

exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora” (p. 9). Até os anos 1970, as atividades de escrita valorizavam as habilidades que requeriam treino de exercícios, de cópia e ditado. Apesar de a teoria construtivista ter sido introduzida no Brasil nos anos 1980, as práticas mais tradicionais continuaram vigorando nas salas de aula:

Cansativos exercícios de coordenação motora, treino de sílabas e cópia de palavras sem nexos. Estas eram as atividades desenvolvidas pela professora, que cada vez mais me distanciava do verdadeiro sentido de ler e escrever.

[...] Os meses foram se passando e cada vez mais via que não podia pensar por conta própria. Era raro quando algum aluno era convidado a escrever uma palavra que não tivesse visto previamente em aula, onde era ordenado que escrevesse a palavra corretamente e não que pensasse de que modo poderia escrevê-la (M.F. 04, p. 10).

Uma concepção de linguagem e de ensino muito semelhante a que fundamentava as práticas memorizadas pela autora do M.F. 03, referente aos anos 1960, é encontrada no fragmento acima, relativo ao final dos anos 1980, quando a professora-aluna cursava a primeira série.

As escolhas linguísticas da autora do M.F. 04: “não podia pensar por conta própria”, “valoração quanto à percepção e a discriminação visual das letras e habilidades motora de reproduzi-las”, “dignos de reprovação”, “premiava-se a submissão”, remetem à Pedagogia Tradicional, a qual, segundo Saviani (1994, p. 9), tem por finalidade “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Esta abordagem de ensino fundamentou grande parte da historicidade do ensino de língua materna no Brasil. Nela, o professor era caracterizado como a figura detentora do saber, da informação, e o aluno, como depósito de conhecimento, aquele que recebe o conteúdo sem qualquer relação com seu conhecimento prévio e as práticas de ensino eram pautadas por exercícios de memorização e repetição.

Os termos linguísticos usados para se referir às atividades de escrita aplicadas por uma das suas professoras continuam remetendo a exercícios desvinculados do

conhecimento de mundo dos alunos e pautados na repetição e treinamento de sílabas, palavras e frases (“Cansativos exercícios de coordenação motora, treino de sílabas e cópia de palavras sem nexos”), o que pode representar que a função do ensino inicial de escrita continuava a ser desvalorizada e limitada. O léxico “cansativo” é o primeiro indício de que tais atividades não eram bem apreciadas pela professora-aluna, já que o adjetivo conota algo que não é prazeroso, mas sim penoso; para reforçar a hipótese de negação de tais práticas, a autora do M.F. 04 menciona que elas “cada vez mais me distanciava do verdadeiro sentido de ler e escrever”. Esse “verdadeiro sentido” a que ela se refere provavelmente seja aquele modelo de leitura que valorizam o processo de interlocução entre leitor-texto-autor em um contexto historicamente situado, elucidado nas situações comunicativas do Proesf.

O processo de escrita do gênero MF pode levar o sujeito em formação a uma tomada de consciência e, por meio disso, ele passa a compreender como seu processo de formação se realizou. É o que parece acontecer, por exemplo, no trecho abaixo:

Tornava-se clara a valorização quanto à percepção e a discriminação visual das letras e a habilidade motora de reproduzi-las, onde aqueles que não atingiam esses fatores eram considerados incapazes e dignos de reprovação. Premiava-se a submissão enquanto criticava como erro o resultado de pensar por conta própria (M.F. 04, p. 10).

Provavelmente, essa tomada de consciência não se realizaria se a professora-aluna não percorresse todo processo formativo, inclusive concluindo o curso de Pedagogia do Proesf. O contexto propiciado pela escrita do gênero oportuniza uma situação enunciativa em que ela pode utilizar seus conhecimentos teóricos e linguísticos para avaliar suas práticas de formação do passado com o olhar de professora. Trata-se de um confronto de realidades, o autor/ator passa a ter subsídios para refletir de forma crítica as suas experiências de vida, suas vivências, sua própria formação como professor, sua própria história, recriando, assim, novos sentidos para suas práticas.

Nessas condições, a autora do M.F. 04 apresenta indícios de que é capaz de realizar avaliações críticas ao método de ensino no qual as práticas de sua professora (da 1ª série) se fundamentavam, bem como a sua concepção de linguagem. São as escolhas linguísticas utilizadas pela autora que reforçam essa tese. Ao introduzir a possível crítica com a expressão “Tornava-se clara a valorização...”, é como se ela dissesse: eu compreendi o que era importante, o que tinha mérito naquele contexto de aprendizagem: a “percepção e a discriminação visual das letras e a habilidade motora de reproduzi-las”. Tais termos remetem diretamente as características valorizadas pela Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 1984) e à concepção de língua como sistema. Por fim, a professora-aluna conclui que “a submissão”, ou seja, a obediência mecânica, automática, era premiada, considerada algo bom, valorizado, recompensado até mesmo por notas altas, enquanto o ato de “pensar por conta própria” conotava uma atitude negativa, de não obediência, que era avaliado como “erro”.

Já as lembranças da mesma autora (M.F. 05), no próximo excerto, apontam mudanças no modo de conceber a linguagem e o próprio ensino nas séries seguintes. De acordo com o contexto do MF, na 1ª série, a autora teve uma “professora totalmente autoritária e apática às dificuldades, ideias, percepções de algumas crianças” (p. 10). Já a partir das séries seguintes, suas professoras trabalhavam com práticas de leitura e escrita mais interessantes e significativas para ela. Essa alternância de concepção de linguagem é apresentada a seguir:

Na série seguinte, imaginei que nada seria diferente da experiência anterior, mas felizes foram as descobertas, já que uma pessoa muito especial fez com que despertasse novamente a paixão pelo mundo envolvente da leitura e escrita.

A professora Teresa valorizava cada passo que dávamos, cada conquista alcançada e o mais importante, contribuía positivamente para que transformássemos nossas idéias em conhecimento cada vez mais significativo.

Ensinar não é apenas transmitir conhecimento a um ouvinte. É ajudá-lo a transformar suas idéias. Para isso, é preciso conhecê-lo, escutá-lo atentamente, compreender seu ponto de vista e escolher a ajuda certa de que necessita para avançar: nem mais, nem menos. (CURTO, 2000, p.68).

A partir daí, foi visto que podíamos vivenciar situações de leitura e escrita para além do mundo da escola, ao longo de toda vida, sem nunca esgotar as possibilidades.

Na 3ª e 4ª série, também fui feliz quanto aos professores, pois foi dada continuidade do trabalho de mostrar claramente que ler e escrever são atividades que servem para poder comunicar-se, para expressar idéias, experiências, opiniões, sentimentos, realidades e para ter acesso ao que outras pessoas pensaram e sentiram também. Afundou definitivamente a idéia de ter essas habilidades para ser aprovada e usá-las apenas na escola. (M.F. 04, p. 11 e 12).

Apesar de não oferecer detalhes de como se realizavam as práticas de linguagem, o relato indica que elas foram mais prazerosas e relevantes para a professora-aluna do que os tipos de atividades vivenciadas na 1ª série, o que pode ser confirmado pelas escolhas linguísticas: “felizes foram as descobertas”, “despertasse novamente a paixão pelo mundo envolvente da leitura e escrita”, “valorizava cada passo que dávamos”, “contribuía positivamente”.

Para sustentar sua valoração positiva sobre as práticas da professora Teresa (que dava importância a “cada passo que dávamos, cada conquista alcançada [...]”), a autora do M.F. 04 se utiliza da categoria do “discurso citado”. Na forma do discurso direto, ela traz para o texto a voz de um autor conhecido da área da Educação que trata do mesmo tema discursado por ela: a valorização do pensamento do aluno por parte do professor. Vale a pena destacar o papel do professor e da sua formação nesse contexto, provavelmente a falta de atualização dos currículos por parte dos cursos formadores, bem como a falta de ações que possibilitassem discussões e/ou reflexões sobre futuras atuações do docente em sala de aula e questionamentos sobre as novas teorias e práticas de ensino tiveram “parcela na [má] atuação dos professores” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2004-2005, p. 5).

No excerto ainda há indícios de que as práticas de leitura e escrita ministradas pelas professoras eram fundamentadas na concepção de linguagem como comunicação, pois os elementos linguísticos utilizados pela professora-aluna indicam vivências de práticas voltadas “para além do mundo da escola”, que objetivavam capacitar o aluno para “comunicar-se, para expressar idéias, experiências, opiniões, sentimentos, realidades [...]”. Esses léxicos remetem à concepção de língua como um código e que objetiva preparar o

aluno para transmitir mensagens (de um emissor a um receptor), nas diversas esferas da sociedade, ou seja, trata-se de um conhecimento que será usado além dos limites escolares.

Para reforçar o enunciado que indica uma mudança do ensino pelas professoras da autora do M.F. 04, ela conclui essa parte do seu texto dizendo “Afundou definitivamente a idéia de ter essas habilidades para ser aprovada e usá-las apenas na escola”, o que pode indicar o rompimento de um método ensino e de uma concepção de linguagem que acompanhou a historicidade do ensino de língua portuguesa durante séculos até esse período.

Como já mencionado, há poucas memórias sobre atividades de escrita nos MF analisados. Somente um dos cinco textos contém referências, ainda que bem esparsas, sobre tais práticas no período que compreende a segunda fase do 1º grau e o Magistério,

[...] vizinhos e colegas me ensinaram fazer uma redação dissertativa para poder prestar o vestibulinho do magistério, pois no antigo ginásio aprendi apenas gramática e interpretação de texto mecânica, não sabendo escrever uma redação.

Segundo Madalena Freire, “(...) não somos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.(...)” (FREIRE, 1996, p. 10), na escola não somos educados para um olhar de pensamento e é exatamente o que ocorreu comigo no período escolar do ensino básico (M.F. 01, p. 2).

A autora do fragmento evidencia, nele, o fato de não ter aprendido “escrever uma redação” no período de 5ª a 8ª série, o que pode ser uma consequência de uma concepção tradicional de ensino da língua, como já analisado anteriormente. No entanto, a “redação dissertativa” é solicitada como critério de avaliação no “vestibulinho do magistério”, o que pode representar uma exigência social do gênero escolar. Daí, aponta-se indícios da importância da redação escolar nesse contexto, uma vez que é pressuposto que a candidata para o curso do Magistério cumpra tal requisito. Se a hipótese de que, no início dos anos 1990, a concepção de língua como comunicação esteja fundamentando as práticas de linguagem no ambiente escolar estiver certa, cabe mencionar aqui que foi a partir dessa

concepção que os “gêneros escolares” (dissertação, narração e descrição) consolidam-se nas aulas de língua portuguesa.

O ato de transmitir uma mensagem com eficácia por meio de uma redação passou a ser uma habilidade muito valorizada. Apesar de não encontrar nos MF dados que comprovem como as atividades de escrita se realizavam, pode-se ter uma ideia desse processo através de outros estudos realizados na área da LA ou da Educação. Marcuschi (2010, p. 6), por exemplo, afirma que as propostas de redação, embasadas na concepção de língua como instrumento de comunicação, eram constituídas de uma série de requisitos que deveriam ser obedecidos à risca, o que garantiria a “uniformidade e a clareza da mensagem e, com isso, sua decodificação pelo receptor”. Com esses ensinamentos, segundo a autora, se pretendia conseguir “a formação de um aluno capaz de se expressar com eficiência via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém” (p. 6). No entanto, houve algumas críticas a essa concepção de ensino por parte de vários estudiosos da linguagem. Destaca-se mais uma vez Geraldi (1984), “que publica estudos nos quais associam a redação escolar a um não texto, na medida em que a entendem como um produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula” (MARCUSCHI, 2010, p. 7).

Conforme o relato da autora do M.F. 01, ela aprendeu a “fazer uma redação dissertativa” com vizinhos e colegas, provavelmente, essas pessoas não eram professores ou profissionais da linguagem, talvez fossem pessoas um pouco mais velhas do que ela, que já haviam aprendido o modelo padrão que devia ser seguido na escola. Não há indícios de que esse aprendizado tenha sido dificultoso ou que requeresse um tempo maior de prática para aprender, o que pode indicar que o ato de escrever redação era considerado uma atividade de escrita simples, sem muita exigência.

A professora-aluna se utiliza do mecanismo do discurso citado ao trazer a voz da autora Madalena Freitas, a qual emite uma valoração negativa ao ensino despreocupado em estimular a criticidade de seus alunos para seu texto. Apoiando-se nessa ideia, a professora-aluna compara o que foi dito por Freire com o ensino vivenciado por ela, “na escola não fomos educados para um olhar de pensamento e é exatamente o que aconteceu

comigo no período escolar do ensino básico”, deste modo, a autora do MF sustenta sua posição. É possível detectar nesse trecho a compreensão ativa do enunciado de Freire e a formação de uma réplica em relação ao enunciado da autora, como se fosse uma resposta por parte da professora-aluna.

3.5 A EXPERIÊNCIA DE ESCRITA AUTONARRATIVA NO PROESF

A ideia inicial deste subcapítulo era investigar, por meio das memórias das autoras, se as professoras-alunas apropriaram-se de novas concepções sobre o ensino-aprendizagem de escrita a partir das práticas comunicativas vivenciadas no Proesf, uma vez que o curso de formação tinha por objetivo inserir os alunos nos principais debates acerca das questões referentes à Educação nos dias atuais. No entanto, no que concerne ao período do Proesf, não se encontra em nenhum dos MF analisados referências à questão da escrita.

Durante esta pesquisa, foi constatado que as memórias sobre escrita são bem menos frequentes em relação às de leitura. Talvez isso ainda seja um reflexo da não valorização de práticas de escrita evidenciada no processo de historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil ou, então, um indício de que o tema ensino-aprendizagem de leitura foi mais abordado nas situações comunicativas do curso de formação em questão, pois, como foi indicado nesta pesquisa, a exposição ao mesmo referencial teórico do curso pode ter influenciado diretamente o discurso das professoras-alunas.

Se, por um lado, as autoras dos MF não fazem menção às novas concepções de ensino-aprendizagem de escrita, por outro, algumas delas revelam o processo de reflexão que percorreram para escrever seus MF. Acredita-se que uma análise nesta perspectiva pode revelar o que a experiência autonarrativa e avaliativa representou para essas professoras-alunas, como se percebe nos trechos destacados abaixo:

Como começar? Há tanto para dizer... Uma grande necessidade de relembrar, mas só posso começar com a história da minha vida, só assim

me vejo lembrando como a leitura tem crescido, como tem me formado e como há sempre diferentes perspectivas da mesma leitura.

Realmente não é nada fácil colocar-se em um vidro para que todos vejam o que você é por dentro, mesmo que a minha vida seja para mim um verdadeiro conto de fadas e não há muito de ruim para se mostrar, encontrei em outros memoriais palavras que expressam bem meus sentimentos, “*Mas a vida não é o que é; é a interpretação que dela fazemos e o ânimo com que a enfrentamos*”. Marques, 1.999, pg 28.

[...] Eu estou me dando a outrem, estou possibilitando que outros me conheçam e saibam que a história da minha vida fez de mim o que sou, e o que pretendo ser. Não em uma visão ambientalista, onde o meio me formou, mas em uma visão interacionista, onde durante toda a minha caminhada estive construindo, modificando e me transformando. É muito emocionante repensar a minha própria história e perceber que com essas palavras não serão apenas testemunhas da minha vida minha família e amigos, mas você leitor, você também está sendo a partir dessa leitura testemunha da minha vida, você está sabendo mais sobre mim, mesmo que nunca tenha me visto ou realmente me percebido (M.F. 05, p. 7 e 8).

Neste trecho, ao introduzir o seu memorial com os enunciados “Como começar?” e “há tanto para dizer...”, a autora do M.F. 05 indica certa preocupação com o que escrever, com o que escolher de toda uma história de vida para contar no seu texto, o que leva a supor que ela tem consciência de que nem tudo pode ser dito no processo de escrita do memorial, provavelmente porque, ao longo da formação no Proesf, tenha percebido que o foco era mostrar a sua experiência com a leitura e porque se dá conta das características do gênero que vão moldar, de certa maneira, o seu discurso. Ela evidencia também a sua preocupação com a representação do outro sobre si, como expressa com o enunciado “colocar-se em um vidro para que todos vejam o que você é por dentro”, em que a metáfora revela o receio de expor a sua própria história nesta situação enunciativa. Pode-se pressupor que o seu receio não era apenas pela situação expositiva a que estava submetida com a produção do MF (uma vez que os interlocutores deste enunciado podem ser vários, inclusive desconhecidos: aqueles que acessam os MF pelos sites da Faculdade de Educação e do acervo digital da Unicamp), mas também pelo caráter avaliativo da atividade.

Vale destacar ainda, sobre o texto acima, que os recursos lexicais e fraseológicos, como: “colocar-se em um **vidro**”, “conto de fadas”, sinalizam o estilo que

ressoa uma mistura de sentimentos em relação à atividade de escrita, já que, ao mesmo tempo em que a professora-aluna apresenta o receio da exposição, ela atribui à sua vida uma entoação de fantasia. Isso demonstra o aspecto sentimental que envolve a sua atividade, que pode ser observado também com o uso do discurso “*Mas a vida não é o que é; é a interpretação que dela fazemos e o ânimo com que a enfrentamos*”. Além disso, a autora usa a estratégia discursiva do diálogo direto com o leitor, “você leitor”, que serve para estabelecer um nível maior de aproximação com o mesmo.

Também é possível detectar indícios de um nível de consciência da professora-aluna em relação ao conceito de alteridade, quando narra “Eu estou me dando a outrem, estou possibilitando que outros me conheçam e saibam que a história da minha vida fez de mim o que sou, e o que pretendo ser”. Ela parece partir do pressuposto de que todo homem social interage e interdepende do outro. O reconhecimento da alteridade pode significar a maneira de ver a sua formação enquanto uma construção social que passa por ressignificações. Nesse extrato, há marcas, portanto, do encontro do “eu” com o “outro” em uma situação concreta de comunicação, o que remete ao dialogismo.

De um modo geral, a leitura do trecho indica que a experiência autonarrativa proporcionou a esta professora-aluna um momento de autoreflexão sobre a sua formação e seu ato de produzir o texto nessa situação de comunicação específica, diferenciando-se do M.F. 03, exemplificado abaixo, em que a autora se distancia do conteúdo temático do gênero em questão, pois não remete ao seu processo de formação escolar/acadêmica, mas focaliza a atividade em si de produção, destacando suas dificuldades e prazeres que dela/nela emergem.

No primeiro ou segundo semestre do curso, aqui na Unicamp, a professora Silvia Bez nos propôs que escrevêssemos uma pequena biografia, como trabalho de fim de curso, e que serviria como uma espécie de ensaio para que futuramente pudéssemos escrever o Memorial de fim do curso de Pedagogia, que estávamos praticamente começando. No princípio, me incomodou tal trabalho, mas com o tempo fui relembrando, pequenos fatos ocorridos no meu passado, e então, comecei a anotar em uma agenda. Este sentimento se assemelha ao que o personagem do filme “Narradores de Javé” sentia, ao não querer escrever sobre a pequena cidade que desapareceria. Eu pensava: qual a

importância de se escrever sobre a minha vida, tão comum, tão igual a tantas outras? Então esses fatos corriqueiros da minha vida, foram se juntando um a um, naquelas folhas de papel, como se eu estivesse fazendo, um mosaico artístico, de que os Romanos tanto gostavam e que em suas ruínas sobrevivem até hoje, onde cada pedacinho, era colorido com as cores das emoções que eu sentia ao lembrar e trazer para o momento atual as recordações da vida que vivi. Ora me arrancavam lágrimas de saudades, ora sorrisos de pura alegria; pude sentir os cheiros que havia sentido, ver o verde que havia visto, trazer para o meu presente as pessoas queridas, inesquecíveis e insubstituíveis, para mim, que haviam compartilhado comigo do caminho que eu havia percorrido e que sem o perceberem foram orientação, inspiração, setas a apontar o destino melhor, mais seguro, para a minha caminhada, que viria a culminar no momento presente. Agradeço à Silvia, esse começo que no fim, trouxe mais prazer e alegria do que estresse e cansaço (M.F. 03, p. 8).

A autora desse fragmento evidencia seu sentimento de incômodo e de contestação referente à tarefa institucional de escrever sobre si, o que é identificável no seguinte trecho: “No princípio, me incomodou tal trabalho [...]. Eu pensava: qual a importância de se escrever sobre a minha vida, tão comum, tão igual a tantas outras?”. Esse excerto revela assim que a escrita de si não se caracteriza como algo de relevância para ela e indica sua recusa inicial de escrever, já que estabelece uma comparação com o sentimento da personagem do filme “Narradores de Javé”, o que mostra traços do seu reconhecimento enquanto ser inscrito no mundo e o diálogo com enunciados alheios, deixando entrever que os seus sentimentos são determinados na interação com os sujeitos e com os outros enunciados.

No mesmo extrato, se, em um primeiro momento, há certa resistência quanto à proposta de construção da escrita de si, posteriormente, no entanto, relata como essa atividade contribuiu para o momento prazeroso em que se constituiu a produção do MF. Ao relatar isso, a professora-aluna recorre a um estilo diferente do estilo do gênero MF, tendo em vista que esse se caracteriza como gênero mais estável e padronizado por se tratar de um gênero da esfera acadêmica, o que exige o uso de uma linguagem mais direta e sucinta. Os recursos lexicais e fraseológicos utilizados deixam entrever um estilo individual que dialoga com o estilo literário e com a sua outra prática profissional: contadora de história, refletindo sua história de vida. Encontram-se, por exemplo, as seguintes expressões:

“mosaico artístico”, “cores da emoção”, “lágrimas de saudades”, “ora de sorrisos de pura alegria” etc. A sintaxe e o léxico escolhidos marcam o seu estilo individual, traduzido pela expressão de seus sentimentos e de suas apreciações sobre a atividade rememorativa. Tais escolhas indicam o diálogo do seu texto com a esfera artístico-literária, como a combinação entre as palavras “mosaico” e “artístico” para nomear o processo de produção de sua autobiografia (mencionada no texto como biografia) como uma arte que envolve o agrupamento e a organização de uma série de lembranças do seu processo formativo que vão compor o seu enunciado. Cada uma das lembranças a que a autora se refere é colorida com “as cores das emoções”; cores essas que traduzem a sua percepção da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os MF analisados neste trabalho são constituídos por rememorações dos processos históricos e socioculturais vividos pelas suas autoras em diferentes contextos, principalmente o formativo, aliadas a uma discussão teórica de conceitos e significações mais contemporâneos das práticas de linguagem, especificamente sobre leitura e/ou escrita, apreendidos durante situações comunicativas vivenciadas no Proesf. Ao confrontar diferentes realidades (fatos rememorados X conhecimento teórico), no processo da escrita de si, as autoras possuem subsídios para refletir, de forma crítica, sobre suas práticas de formação vivenciadas no passado a partir da perspectiva de profissionais da educação.

Utilizando-se de uma escrita, ao mesmo tempo, autobiográfica, teórica, reflexiva, crítica, as professoras-alunas registraram em seus MF como se realizaram, de modo geral, seus processos de ensino-aprendizagem de leitura e/ou escrita. Tomando essas rememorações como objeto de estudo, esta dissertação apresentou um panorama das práticas de formação vivenciadas pelas autoras dos MF, relacionando-as com o processo de historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil. A análise dos dados também permitiu identificar as mudanças referentes às concepções de leitura e escrita, por parte das professoras-alunas, presentes nos MF, em decorrência da participação no Proesf.

Pelo fato das rememorações carregarem um alto grau de subjetividade e historicidade, esta pesquisa filiou-se ao campo da Linguística Aplicada e aos fundamentos da metodologia qualitativa interpretativista (MOITA-LOPES, 2006), uma vez que tais perspectivas valorizam os múltiplos significados presentes nos dados. Por meio de uma análise enunciativa (BAKHTIN, 1929/1979) dos dados, pretendeu-se valorizar os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, tais como: a escrita do MF consiste uma resposta das autoras ao curso que as formou, portanto, era uma atividade avaliativa, requisito de avaliação final do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Proesf, escrito por professoras das redes municipais da RMC, que possuíam o curso de Magistério em nível médio e precisavam se adequar a uma das reivindicações propostas pela LDB 9.394/96. Por esta razão, teve-se a preocupação de realizar uma análise atenta às marcas linguísticas

e aos fenômenos enunciativos, já que se tinha por objetivo detectar indícios do olhar dessas professoras para seus processos de ensino-aprendizagem e para suas concepções atuais. Todas as autoras destacaram pelo menos três momentos de suas trajetórias de vida: nos primeiros anos escolares, no período que compreende a segunda fase do 1º grau ao magistério e no período em que elas participavam do Proesf.

Com a exceção da autora do M.F. 03 que iniciou seu processo formativo na década de 1960, as professoras-alunas vivenciaram a formação escolar nos anos 1980/90, período marcado por um deslocamento dos princípios que regiam o ensino de língua portuguesa até os anos anteriores, causado pela aproximação das ciências linguísticas ao campo do ensino. Teoricamente, o ensino de língua materna deveria passar por inúmeras mudanças, por exemplo: desvincilhar-se da influência da literatura clássica; minimizar a atenção dada à gramática; incorporar atividades de interação com textos de diferentes esferas; realizar práticas de leitura e escrita fundamentadas no processo de interação autor-texto-leitor, entre outras. No entanto, de maneira geral, as lembranças das professoras-alunas não apontam indícios dessas mudanças de modo significativo, apenas alguns reflexos desse movimento.

O fato de todas as autoras citarem em seus MF o uso da cartilha *Caminho Suave* pode indicar que as práticas de linguagem, nos contextos de ensino-aprendizagem mencionados, se davam através de situações descontextualizadas e priorizando sempre a decodificação do sistema linguístico. Além do mais, as lembranças das autoras dos MF, em sua maioria, apontam para o ensino inicial de leitura e escrita que continuava a se fundamentar em práticas tradicionais que se limitavam a exercícios de caligrafia, de cópia, de ditados, de formação de frases, atividades essas que apenas valorizavam o ato de se expressar bem, de convencer o interlocutor e ter fluência na leitura e não as capacidades de compreensão daquilo que se lia e escrevia. Possivelmente, a concepção de linguagem em que fundamentavam essas práticas de linguagem ainda se baseava nos estudos tradicionais que concebiam a língua apenas como a expressão do pensamento.

Outro dado que reforça a tese de que práticas de linguagem consagradas durante séculos ainda estavam presentes nos contextos escolares do Brasil nos anos 1980/1990 é a

posição de destaque que as práticas de leitura em voz alta ocupavam nas aulas do 1º grau. É bem provável que tais práticas sejam ainda reflexos da influência do ensino da retórica. Além da decodificação do texto, durante as atividades, exigia-se do aluno a modulação do tom de voz, o respeito às pausas, a imitação da leitura do mestre, capacidades de leitura fundamentais para se atingir o propósito das aulas: tornar o aluno capaz para se expressar bem e convencer o interlocutor. Os dados indicaram dois tipos de apreciação das professoras-alunas em relação as essas práticas: a primeira, bem mais recorrente nas remissões, alude a atividades de caráter avaliativo, sem propósito de explorar as diversas capacidades que envolvem o ato de ler e capaz de gerar traumas nos estudantes; a segunda, indicia as atividades como exercícios de treinamento ou um recurso para melhor aprendizagem.

A falta de contato com livros literários dentro e fora do contexto escolar também foi marcada nos MF analisados. Os dados apontam pelos menos dois motivos que justificaram a decorrência dessa ausência: a falta de condição financeira da família e a falta de bibliotecas escolares; a falta desse tipo de leitura pode reafirmar mais uma vez a prática do ensino tradicional da época. No entanto, os registros mostram que algumas professoras-alunas buscaram durante o período de alfabetização outras formas de leitura, extraescolares, caracterizadas como fruição, e que, de acordo com as lembranças, parecem ser bem mais interessantes do que as atividades desenvolvidas em sala de aula, mesmo quando a obra lida era a cartilha da escola, talvez pelo fato dessas atividades estarem desvinculadas do serviço avaliativo. De modo geral, ao se referirem às práticas de leitura realizadas fora da sala de aula, as autoras dos MF sinalizam uma apreciação valorativa muito mais positiva do que quando se referem às mesmas atividades realizadas na escola.

Ainda que a maior parte dos dados evidencie situações de ensino-aprendizagem fundamentadas na concepção de língua como sistema e na Pedagogia Tradicional, foram encontradas também algumas indicações de práticas de leitura e escrita que refletem características de outras concepções de língua mais recentes, apontando assim que tais concepções começavam a influenciar o ensino. Apesar de não ter encontrado indícios de diversidade textual nas práticas lembradas, que são características tanto da concepção de

língua tanto como instrumento de comunicação quanto de enunciação/interação verbal, encontrou-se a sinalização da leitura de outros textos que não os da cartilha, o que pode ser considerada uma prática diferenciada para o momento sócio-histórico em que foi vivenciada. Esse dado pode apontar para um reflexo das modificações pelas quais passava o ensino de língua portuguesa no período, momento em que o texto foi tomado apenas como um objeto de uso, um “propiciador de ‘hábitos de leitura’ e um ‘estímulo’ para escrever”. Em um dos MF, detectou-se uma única indicação de práticas de linguagem fundamentadas em atividades mais interativas e contextualizadas, que estimulavam tanto a opinião quanto o pensamento crítico do estudante, ou seja, práticas que não poderiam ser mediadas apenas pelo uso da cartilha.

Em relação ao período em que cursaram da 5ª a 8ª série ao Magistério, a maior parte das lembranças das autoras dos MF indicia práticas de ensino que continuavam valorizando basicamente o conhecimento das normas gramaticais e a leitura de textos literários, da mesma forma que se deu o ensino de língua portuguesa desde o início da escolarização no país. É importante atentar para o fato de isso ser um forte indício da influência das tradições europeias de ensino de língua ainda nos anos 1990. Segundo tal tradição, conhecer as normas da língua portuguesa era o suficiente para se chegar à elaboração textual, mas a realidade escolar de épocas passadas, tais como os dados desta pesquisa mostram que essa abordagem de ensino-aprendizagem do português não dava base para se escrever textos, já que seu foco era a gramática e a interpretação mecânica do texto.

As práticas de escrita vivenciadas durante a época da segunda etapa do 1º grau e do magistério quase não apareceram nos MF analisados, provavelmente pelo fato de serem menos recorrentes em situação de ensino, pois eram consideradas menos valorizadas em relação ao ensino da gramática e da ortografia, que ocupava uma posição prestigiada nas aulas de língua portuguesa. As lembranças das professoras-alunas indicam uma forte abordagem gramatical por meio de exercícios de cópias e de repetições de regras e normas, exercícios esses que não exigem nenhum tipo de atitude responsiva do aluno, mas, apenas, uma atitude receptiva e automática.

Os registros dos MF comprovam que a leitura de clássicos também teve um papel representativo no ensino de língua materna no país. Além do valor que a sociedade atribuía à formação literária, acreditava-se na época que a exposição à boa linguagem colaborava com a aprendizagem dos estudantes. Os dados sobre esse tipo de atividade sempre apontam para alguma atividade avaliativa após as leituras, em forma de resumo ou de prova. A maior parte dos casos narrados apresenta tais práticas como atividades descontextualizadas e despreocupadas com a interação entre leitor e autor, posto que o tipo de avaliação requerida exigia apenas que as histórias fossem reproduzidas, de modo que os alunos não interagiram com ela. Mesmo que em proporção muito menor, foram encontrados também indícios de apreciações positivas, que tomavam a leitura de clássicos como uma atividade prazerosa.

De modo geral, esse é o panorama das remissões de práticas de leitura e escrita registradas por esse grupo de professoras. Conforme a análise dos dados, no período rememorado ainda havia forte influência do ensino tradicional de língua portuguesa e alguns poucos reflexos de uma concepção que só consegue chegar às salas de aula anos depois, ou seja, há diferentes formas de se entender e de se trabalhar o ensino-aprendizagem de leitura e escrita coexistindo. Provavelmente, a falta de atualização dos currículos por parte dos cursos formadores, bem como a falta de ações que possibilitassem discussões e/ou reflexões sobre futuras atuações do docente em sala de aula contribuíram para a formação desse cenário.

A exposição das professoras-alunas ao mesmo referencial teórico do curso do Proesf pareceu influenciar diretamente os seus discursos, pois todos os MF analisados apresentaram críticas tanto às práticas em que elas foram ensinadas no passado como às práticas que realizavam como professoras antes de conhecer as concepções divulgadas pelo curso. Em contrapartida, todas elas mostraram apreciar positivamente os conceitos e significações mais contemporâneos das práticas de linguagem discutidos durante as situações comunicativas do Proesf. Ao rememorem suas experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem que vivenciaram enquanto alunas, as autoras dos MF preferem

discutir acerca da escrita a narrarem suas práticas. Por esta razão, há poucos relatos de como práticas mencionadas foram realizadas.

A partir da análise, também foi possível identificar, pelo menos, três formas diferentes de trabalhar a leitura (diversidade textual ou gêneros do discurso; leitura como interação e leitura compartilhada), que se fundamentam na concepção de língua/linguagem como interação, se contrapondo à visão de leitura como decodificação – assumida pelas professoras como sendo a abordagem praticada antes do Proesf.

Pelo fato do gênero MF requerer uma discussão teórica sobre um tema específico, durante o percurso de escrita, as professoras-alunas revozeiam o discurso acadêmico e, com a finalidade de sustentar seus posicionamentos, até trazem para seu texto a citação de vozes alheias. Sem exceção, ficou claramente expresso que as autoras dos MF se apresentam conscientes da existência de uma concepção de ensino de língua e de ensino que recontextualizou não só os objetos de ensino, como sua fundamentação teórica e procedimentos didáticos, e que é bem diferente da concepção que fundamentou o seu processo formativo. Por isso, quando fazem alusão à suas práticas passadas, na maioria das vezes, é para mostrar que elas não eram boas diante do discurso acadêmico.

No decorrer da análise, pode-se observar que a situação enunciativa na qual o MF foi produzido proporcionou às professoras-alunas uma tomada de consciência, de modo que elas puderam refletir e analisar como se desenvolveram seus processos de formação. A partir disso, pode-se encontrar indícios de como o processo de autoformação se realiza.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o reconhecimento do processo formativo pelo qual passaram essas professoras-alunas que podem representar um grande número de professores da Educação Infantil e Fundamental que atuam nas redes de ensino, principalmente, do Estado de São Paulo. E que tal reconhecimento possa nortear futuras ações de formação inicial e/ou continuada de professor, se utilizando da abordagem autobiográfica enquanto objeto de reflexão sobre as próprias ações e linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese de doutorado. 2005. 256p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ANTUNES. I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo Parábola, Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979[1929]. 201p.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53], 279-358.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1993, 85-106.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução Hudith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUENO, B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, FEUSP, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, FEUSP, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.
- CÂMARA, S. C. X.; PASSEGI, M. C. Memorial autobiográfico: investigando sua gênese. In: PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN, 2008, p. 93-115.

CARRILHO, M. F. P. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si.** 2007. 281p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde_arquivos/9/TDE-2007-07-18T061023Z-776/Publico/MariaFPC.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2010.

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura - 1880 - 1980.** São Paulo: Ática, 1995.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** *Revista Portuguesa de Educação.* Portugal, año/v.16, n.2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37416210>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

CLARE, N.A.V. **50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000).** Anais do VI Congresso de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, s/p. Disponível em: <www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05>. Acessado em: 10 jul. 2008.

COSTA, J. S. G; LIMA, J. G. A. Educação Jesuítica e dualidade social: um olhar sobre as práticas educativas formais no Brasil Colônia. **Mneme – Revista de Humanidades.** UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, p. 1-9. Set/out., 2008. Disponível em: <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/joicy_costa_st1.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.

COSTA VAL, M. da G. O que é produção de texto na escola?. In: **Presença Pedagógica.** Vol. 4, nº 20, p. 83-87, 1998.

DAHLET, V. M. B. O memorial e a formação da memórica. In: PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal, RN: EDUFRN, 2008b, p. 267-275.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 81-90.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.45-65.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 17-36.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOMES, A. de C. **Escrita de si, escrita da história**. RJ: Editora FGV, 2004, 3.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GUIMARÃES, L. G. **Tinha uma leitura no meio do caminho: formação do aluno-leitor**. 2007. 98p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/luciana_guimaraes.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

KLEBIS, C. E. O. As bibliotecas no imaginário brasileiro: heranças culturais. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Caderno de atividades: resumos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais16/sem02pdf/sm02ss05_04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011. Fonte: <http://www.webartigos.com/articles/31803/1/Participacao-da-comunidade-universitaria-na-atualizacao-das-bibliografias-basicas/pagina1.html#ixzz1K9tccY3G>

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura – Teoria & prática**. São Paulo: Pontes/EDUNICAMP, 1993, p. 7-47.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 9-73.

- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- JAMENSON, F. **Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1991.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 100p.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: E. O. RANGEL; R. H. R. ROJO (Orgs.) **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos e materiais didáticos**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- MATÊNCIO, M. L. M; **Leitura, produção de textos e a escola: Reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas. São Paulo, Mercado de letras, 2002.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. **Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)** (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=419>, visitado em 25/6/2011.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado (introdução). In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a.
- _____. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b.
- _____. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo: Educ., v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MORAES, A. A. M. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**. Campinas, v. 15, n. 2 (44), maio/ago., 2004. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-artigos-moraesaaa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- MORTATTI, M. R. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5Chistorias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.
- NÓVOA, A. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação**. Lisboa, v. 2, n. 1, p. 7-20, 1988.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN, 2008a, p. 27-42.

_____. A dimensão histórica do sujeito na formação docente. Natal: UFRN, 2003.

_____. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN, 2008b, p. 43-59.

_____. As duas faces do memorial acadêmico. **Revista Odisséia**. Natal: EDUFRN, 2006, p. 1-14.

_____. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. In: ANAIS DO II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE – UNB, 2003. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2010.

PASSEGGI, M. C.; CARRILHO, M. F.; BARBOSA, T. M. N. Memórias de pesquisa-formação: cenários, tempos, personagens e enredo. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN, 2008, p. 237-266.

PEREIRA, E. M. A., LEITE, S. A. da S; SOLIGO, A. F.. A Formação Superior de Professores em Exercício: A experiência da Unicamp na Região Metropolitana de Campinas. **Revista de Educação – Educare et Educere**. Cascavel, v. 2, n. 3, jan./jun., p.221-241, 2007.

PEREIRA, R. S. **As reformas educacionais do século XX e a disciplina Língua Portuguesa – entre o ensino clássico e o moderno**. Disponível: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Rosimeri%20Pereira.doc>. Acesso em: 10 set. 2010.

PIETRI, E. de. A formação do professor de língua portuguesa e as propostas de mudança em concepções de linguagem e de ensino. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis, UFSC, 2007. Disponível: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/75_Emerso_de_Pietri.pdf. Acesso em 08 dez. 2010.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no**

Brasil. Campinas, 2003. 202p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Sobre a **constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 70-83, 2010.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, FEUSP, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

PINEAU, G. **Produire sa vie**: autoformation et autobiographie. Paris : Edilling ; Montréal : St Martin, 1983.

PINEAU, G.; JOBERT, G. **Histoires de vie** (Tomes 2). Paris : L'Harmattan, 1989.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. In: *DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 19 abr. 2008.

POLKE, A. M. A. A biblioteca escolar e o seu papel na informação de hábitos de leitura. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 60 – 72, mar. 1973.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

PRADO, G.& SOLIGO, R. “Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação...” In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (org.) (2005) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf. Disponível: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf. Acesso em: 02 abr. 2010.

PRADO, G. & SOLIGO, R. “Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação...” In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf., 2005.

PROESF. Faculdade de Educação. **Apresentação, princípios e objetivos**. 2003a. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf>>. Acesso em: 04 maio 2010.

_____. **Estruturação curricular**. 2003b. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-curri.html>. Acesso em: 04 maio 2010.

_____. **Critérios para Avaliação do Memorial de Formação.** 2003c. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-criterios_avaliacao_memorial.doc. Acesso em: 04 maio 2010.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a Antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**, 2000. 442p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. A antologia nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 35, p. 59-71, jul. 2002.

REFORMAS POMBALINAS DE EDUCAÇÃO. In: HISTERDBR: navegando na história da educação brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reformas_pombalinas_e_educacao.htm. Acessado em: 03 out. 2010.

RODRIGUES, M. A. N. **A prática de escrita na escola: uma análise do processo ao produto.** 2008. 116p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível: http://www.cchla.ufpb.br/proling/pdf/dissertacoes/maria_a_n_rodrigues_2008.pdf. Acesso em: 03 out. 2010.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**, São Paulo: Parábola, p. 184- 207, 2005.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

_____. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: 10º SILEL - SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA. Uberlândia, UFU, v. único, p.1-12, 2006b.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** 2004. Disponível em: http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 30 set. 2009.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Helena Rodrigues Rojo; Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

RUIZ, R. S. C. **Avaliação e alfabetização: um intertexto**. 2009. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10056>. Acesso em: 20 out. 2010.

SANCHES, K. P. Interdiscursividade em artigos científicos. In: GARCIA, B.R.V.; CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; FERRAZ, F.S.M.; GONÇALVES SEGUNDO, P.R. (Orgs.). **Análises do Discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP**. São Paulo: Paulistana Editora, 2009. ISBN 978-85-99829-38-7. Disponível em: <http://www.epedusp.org>

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M; CAVALCANTI, M.C.B. (Org.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÃO PAULO. **Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo**. Manuscrito. 1894.

SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”**. 2008. 200p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SCHLICKMANN, M. S. P. **As cartilhas no processo de alfabetização**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 143-158, jul./ dez. 2001.

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. Os diários íntimos na Internet e a crise da interioridade psicológica. Disponível em <http://www.antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=1147>. Acesso em 02 Fev. 2011.

SILVA, M. A. *Biblioteca escolar e educação*. [2001]. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/323.pdf>>.

SOARES, M. B. **Metamemória-Memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org). **Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

SOUZA, E. C. et al. Fios e teias de uma rede em expansão cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. **TEIAS**. Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 1-17, jan./abr., 2010.

SOUZA, E. C. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M. (orgs.) **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 119-133.

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

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006, Natal, RN: EDUFRN, 2006b.

SOUZA JUNIOR, M.; GALVAO, A. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS DO LETRAMENTO, 2004-2005, Campinas. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/Reflexo_e_refracao..._Eveline_M_Tapias-Oliveira.pdf>. Acesso em: 25 out. 2010.

TEBEROSKY, A. e COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. São Paulo: Artmed, 2003.

VÁLIO, E. B. M. **Biblioteca escolar: uma visão histórica**. *Transinformação*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 15 – 24, jan./ abr. 1990.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2010.

VIEIRA, S. L. e FREITAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 85-102

ANEXOS

ANEXO A

ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

A estruturação curricular do curso teve como preocupação propiciar ao professor a oportunidade de reflexões fundamentadas no conhecimento que embasa a sua área de atuação. A composição curricular foi planejada para que a formação superior lhe permita uma mais ampla e profunda compreensão das suas atuais atividades docentes, tendo como eixo identitário a organização do trabalho pedagógico. Assim, o curso pretende ser um espaço de reflexão, estudo e pesquisa das suas atuais condições de desempenho profissional e das novas atividades educacionais, sendo, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada.

A estruturação curricular está fundamentada em quatro dimensões principais, refletindo um movimento que parte da prática docente do professor, para níveis mais aprofundados de reflexão e ação:

- cultura geral e cultura pedagógica
- pesquisa e ação docentes
- visão interdisciplinar do conhecimento
- processos reflexivos de auto-formação

COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Composição
Atividades Culturais
Práticas Curriculares
Estágio Supervisionado
Síntese da Estrutura Curricular Proposta

O curso será desenvolvido em 24 áreas curriculares, organizadas em três blocos:

1: Cultura Teórico-Educativa e Organização do Trabalho da Escola

- 1-Pensamento Filosófico e Educação;
- 2-Pensamento Psicológico e Educação;
- 3-Pensamento Sociológico e Educação;
- 4-Pensamento Histórico e Educação;
- 5-Política Educacional e Reformas Educativas;
- 6-Planejamento e Gestão Escolar;

7-Educação e Tecnologia;

8-Currículo e Escola.

O Bloco 1 contempla um aprofundamento nas questões dos fundamentos educativos, o domínio desses conhecimentos e a articulação entre eles.

2: Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento

9 -Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa;

10 -Teoria Pedagógica e Produção em Matemática;

11- Teoria Pedagógica e Produção em Arte;

12- Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física;

13 -Teoria Pedagógica e Produção em História;

14 -Teoria Pedagógica e Produção em Geografia;

15 -Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente;

16 -Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade.

As questões deste Bloco tomarão em consideração mais aprofundada as preocupações com o trabalho pedagógico e a produção recente de conhecimentos nessas áreas.

3: Cultura Inclusiva e Políticas de Educação

17 - Multiculturalismo e Diversidade Cultural

18 - Pedagogia da Educação Infantil;

19 - Educação da Criança de 0 a 6 anos;

20 - Educação Não Formal;

21 - Avaliação;

22 - Pesquisa Educacional;

23 - Educação Especial;

24 -Temas Transversais.

Este Bloco de estudos discutirá os aspectos da amplitude e abrangência da ação educativa, a reflexão crítica das políticas educacionais atuais e os aspectos da realidade escolar.

Neste paradigma curricular os conteúdos e atividades programadas constituem as bases para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências.

Atividades Culturais

Além das 24 áreas, estão previstas 450 horas em Atividades Culturais distribuídas durante os seis semestres, envolvendo temas trabalhados nas áreas curriculares.

O objetivo destas práticas é garantir aos professores-alunos uma formação mais integral e crítica, voltada às principais questões que afetam nossa sociedade e, dentro desse contexto, o papel da Escola.

Práticas Curriculares

As Práticas Curriculares, com 600 horas, estão concebidas de acordo com o Parecer CNE 09/01, que as vê como um componente curricular, o que implica tomá-la "como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional". Nestas 600 horas estamos englobando a prática como componente curricular (Parecer CNE 09/01) e a prática de ensino.

Sendo a prática um trabalho consciente cujas atividades se nutrem da correlação teoria e prática, ela é definida como um movimento contínuo entre saber e fazer. Um movimento que, partindo da realidade, é atravessado pela teoria; assim, a prática não é uma cópia da teoria nem a teoria um reflexo da prática. Teoria e prática buscam significar, conceituar e com isto trabalhar o campo e o sentido da educação na realidade presente.

Com esse amplo entendimento, as Práticas Curriculares estarão acontecendo desde o início do processo formativo em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, formando a identidade do professor como educador.

Estágio

Supervisionado

O Estágio Supervisionado, definido no Parecer CNE/CP 21/2001, está previsto com a duração de 450 horas. Estágio Supervisionado é um modo especial de atividade de capacitação em serviço que, no presente Projeto, será desenvolvido a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno, em sua respectiva classe, com a competente supervisão do professor responsável.

Síntese da Estrutura Curricular Proposta

Estrutura

24 áreas curriculares.....	1.800 horas
Atividades Culturais.....	450 horas
Práticas Curriculares.....	600 horas
Estágio Supervisionado	450 horas
TOTAL.....	3.300 horas

ANEXO B

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DO **MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

O livro “Metamemória-memórias: travessia de uma educadora” foi escrito por Magda Soares, em 1981, na ocasião do concurso para professor titular da UFMG. Em determinado momento do texto, a autora diz: “... tentei não apenas descrever minha experiência passada: tentei deixar que essa experiência falasse de si, tentei pensá-la...” (p.15) Esse é o espírito que esperamos que possa conduzir vocês na produção de seus textos.

No entanto, algumas regras precisam ser definidas e padronizadas para a apresentação deste material. Elucidá-las é o que faremos aqui. As normas que se seguem foram discutidas e aprovadas pelo G10, grupo de trabalho responsável pelo planejamento e supervisão do processo de elaboração dos memoriais, e têm como objetivo fornecer aos alunos do Proesf todas as informações necessárias para a padronização editorial básica dos textos.

1. QUANTO À APRESENTAÇÃO

A estrutura de apresentação do memorial deverá conter, pela ordem, as seguintes partes:

1.1 Capa

Deve conter, no alto da folha, o nome da Unicamp, o nome da Faculdade de Educação e o nome do autor. O título deverá estar no centro da folha; cidade e ano, no final da folha (ver Anexo 1).

1.2 Folha de Rosto

Segue a mesma estrutura da capa, sendo que, logo abaixo do título, da metade da folha para a direita, deve aparecer uma explicação rápida e clara acerca dos objetivos institucionais do memorial, seguidos da instituição a que se destina (ver Anexo 1).

1.3 Dedicatória (opcional)

Esta folha não é obrigatória, mas o autor pode fazer um texto curto para dedicar seu trabalho a alguém (ver Anexo 1).

1.4 Agradecimentos (opcional)

Esta folha também não é obrigatória, mas o autor pode usá-la para agradecer às pessoas que contribuíram com o seu trabalho, ou prestar homenagem àqueles que estiveram diretamente envolvidos com a realização do mesmo (ver Anexo 1).

1.5 Epígrafe (opcional)

Trata-se de um pensamento de algum autor, cujo conteúdo tenha relação com o tema do trabalho (ver Anexo 1).

1.6 Sumário

O sumário é onde se encontram as divisões do trabalho. Os tópicos, títulos, subtítulos e assuntos do memorial deverão ser apresentados com o número das páginas nas quais se encontram.

1.7 O texto

O texto deve iniciar-se com uma Apresentação, seguida do desenvolvimento de seu relato/reflexão, o qual, por sua vez, deverá estar organizado em temas / títulos / subtítulos, que correspondam aos conteúdos escolhidos pelo autor do relato. No final do trabalho deverão constar as considerações finais.

A Apresentação deve explicitar ao leitor a estrutura do memorial e o processo vivenciado pelo autor durante a produção do mesmo. Apesar de vir logo no início do texto, geralmente a Apresentação é a última parte do memorial a ser escrita, por ter como objetivo demonstrar a organização de todo o trabalho.

Relembramos que o eixo central do memorial deve referir-se ao processo da sua reflexão sobre o que você aprendeu e as experiências que vivenciou durante o curso, que contribuíram de forma significativa para operar mudanças em você e em sua prática docente.

1.8 Referências Bibliográficas

Deverão ser organizadas em ordem alfabética, a partir do sobrenome dos autores todo em letras maiúsculas, seguido do nome em minúsculas. O título do livro / revista / dissertação / tese, destacado em itálico.

Seguem alguns exemplos mais comuns que poderão ajudá-lo(a):

a. Livro com um único autor:

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.

b. Livro com até 3 autores, organizadores ou coordenadores:

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC/Ação Educativa, 1996.

Observação: se no livro constarem mais de 3 (três) autores, e nenhum deles tiver sido destacado como organizador ou coordenador, cite o primeiro nome e acrescente a expressão *et al.*

c. Artigos de periódicos:

Deve-se indicar o autor, o título, o nome da revista em itálico, origem, volume, página e ano.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A passagem para a 5^a. série: um projeto de intervenção. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 84, p. 31-42, fev. 1993.

d. Capítulos de livros:

Deve-se indicar autor(es), título do capítulo, **In:**, nome do(s) autor(es) do livro, título do livro em itálico, cidade:, editora e ano.

SANTOS, Lucíola; LOPES, José de Souza. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

e. Trabalhos de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado:

OLIVEIRA, Sônia Regina. *Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1999.

f. *Sites* (importante apontar a data em que foi acessado):

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br> . Acesso em fev. 2001.

g. Documentos oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, 1999.

1.9 Anexos (se houver)

Deverão ser apresentados enumerados, conforme a ordem em que aparecem no texto e organizados seqüencialmente no final do mesmo.

2. QUANTO À FORMATAÇÃO DO MEMORIAL

As medidas de formatação do memorial deverão ser:

- Formato do papel: A4 (210 x 297mm)
- Espaço entre linhas: 1,5 cm
- Espaço nas referências bibliográficas: simples em cada referência e duplo entre elas
- Fonte do texto: Times New Roman - tamanho 12
- Margem Superior: 2,5 cm
- Margem inferior: 2,5 cm
- Margem direita: 3,0 cm
- Margem esquerda 3,0 cm
- Numeração de páginas: deverá ser feita na parte inferior e do lado direito. Enumera-se a partir da Apresentação.

3. QUANTO ÀS CITAÇÕES

Podem ser citados fragmentos de textos que mereçam ser destacados com as próprias palavras do autor.

Citações de texto maiores do que 3 (três) linhas devem ser recuadas 4 cm à esquerda, como no exemplo abaixo:

O olhar crítico sobre as concepções que estão presentes em nossa prática é indispensável. Sendo assim, fica clara a necessidade da reflexão do próprio trabalho e a

... necessidade da atuação de profissionais reflexivos no contexto escolar, buscando constantemente a construção coletiva e a efetivação cotidiana do projeto político-pedagógico da escola, a partir das condições institucionais concretas que possibilitem a participação coletiva e o contínuo exercício da atividade reflexiva. (PERÓN, 2001, p. 354)

Citações de até três linhas devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sem recuo especial, com a mesma fonte do texto.

Voltamos à epigrafe do capítulo: “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte”. (BOSI, 1979, p. 48).

Quando você fizer uma citação de uma citação, ou seja, transcrever uma citação de um autor citado por outro autor, a referência bibliográfica deve ser como no exemplo abaixo:

A Didática Magna começa pelo fim último do homem e, despertado nele o desejo de sua última perfeição, o conduz por meio de todo os graus intermediários, até a suprema fruição do seu desejo. (COMÊNIO, 1657 apud FATTORI, 1974, p. 112)

Citações referentes às aulas magnas, palestras, discussões em sala de aula, etc., devem ser incluídas em nota de rodapé, identificando o autor, o local e a data.

4. QUANTO AO USO DE IMAGENS (OPCIONAL)

Poderão ser inseridas imagens que, de fato, tenham ligação com os relatos de seu memorial, as quais deverão ser esteticamente colocadas no corpo do texto. Evite fazer um anexo somente com fotos.

Por fim, salientamos a importância de você padronizar o seu trabalho de acordo com as normas aqui propostas, o que possibilitará constituir um padrão de qualidade que caracterize todos os memoriais elaborados pelos alunos do Proesf.

Os professores do G10, responsáveis pela orientação das turmas, estarão sempre disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas e dar toda e qualquer orientação necessária.

Bom trabalho a todos!

ANEXO 1

A seguir seguem exemplos de:

- Capa
- Folha de rosto
- Dedicatória
- Agradecimentos
- Epígrafe
- Sumário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA APARECIDA DE OLIVEIRA SOUZA

REPENSANDO A PRÁTICA ATRAVÉS DA TEORIA

CAMPINAS
2005

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DANIELA APARECIDA DE OLIVEIRA SOUZA

REPENSANDO A PRÁTICA ATRAVÉS DA TEORIA

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

**CAMPINAS
2005**

**A todos os educadores comprometidos com a
Educação**

AGRADECIMENTOS

A meus pais,

À minha filha e companheira Isabella ,

Ao meu esposo e amigo Eric,

Às minhas colegas de Indaiatuba. pessoas a quem aprendi a respeitar e valorizar a cada dia durante o curso,

À Cristiane, Dênis e Lucilaine por todo o apoio oferecido nesses anos,

Aos professores do curso que foram pacientes e perseverantes ao ensinar “o pulo do gato” da prática pedagógica,

Às minhas colegas de “Topic”, por nunca me deixarem desistir ou mesmo fraquejar durante essas árduas noites de estudo.

Peço-lhe que pare de ficar se desculpando por ter a
profissão mais importante do mundo.
William G. Carr

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. QUANDO TUDO COMEÇOU	04
2. A PEDAGOGIA	10
2.1 As expectativas com a faculdade	12
2.2 A professora e a aluna universitária	22
3. A CONTRIBUIÇÃO DE DURKHEIM NA MINHA PRÁTICA	26
4. GESTÃO DEMOCRÁTICA: TEORIA E REALIDADE	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

PROESF G10

Critérios para Avaliação do Memorial de Formação

Os professores que compõem o G10, responsáveis pelo acompanhamento do trabalho dos alunos do sexto período do Proesf, na elaboração do Memorial da Formação, propõem dois conjuntos de critérios de avaliação, que deverão nortear a leitura dos APs e Leitores.

- a) critérios relacionados a aspectos formais;
- b) critérios relacionados a conteúdos.

A) Critérios Formais

Neste conjunto de critérios, incluem-se os aspectos relacionados com a organização textual, escrita ortográfica, estrutura, etc., que devem garantir uma leitura adequada do trabalho. Os seguintes critérios foram propostos:

A.1) Clareza

Tal critério refere-se à coerência textual, isto é, se o texto está escrito de forma a possibilitar ao leitor uma adequada construção do sentido. Isto envolve, principalmente, a maneira como o aluno organiza a seqüência das idéias, nos diversos parágrafos e períodos que compõem o texto. Envolve também o uso adequado do vocabulário (léxico) e dos elementos coesivos (conectivos, pronomes, tempos verbais, advérbios, etc.)

A.2) Estrutura Textual

Embora relacionado também com o critério “clareza”, acima apresentado, a estrutura textual deve ser destacada como critério de avaliação. Aqui há dois aspectos a serem observados:

A.2.1) estrutura geral do texto, ou seja, como o aluno organizou todo o trabalho: apresentação inicial (deve ser previsto em todo trabalho), e a seqüência dos itens ou capítulos, terminando com as referências bibliográficas. Ficou decidido pelo G10 que não deve haver resumo;

A.2.2) estrutura dos itens (apresentação e capítulos): seqüência dos períodos e orações, sub-títulos, etc.

A.3) Escrita Ortográfica

Este item refere-se ao domínio da escrita ortográfica, envolvendo ortografia, pontuação, acentuação e, principalmente, as concordâncias nominal e verbal. Deve incluir também as formas de referências dos autores e títulos (normas apresentadas pela biblioteca da FE).

Observação: O G10 entende que a indicação para reescrita deve ser determinada pela dimensão dos problemas textuais apresentados. Assim, problemas ortográficos podem implicar apenas na indicação de correção. Mas, problemas de estrutura e clareza textuais podem implicar numa indicação de reescrita do texto, total ou parcial, dependendo de como e quanto esses problemas interferem na leitura adequada do texto.

B) Critérios relacionados com Conteúdos

Neste conjunto de critérios, estão incluídos aspectos relacionados aos conteúdos desenvolvidos e ao próprio conceito de Memorial de Formação com o qual o G10 vem atuando. Indicam-se os seguintes critérios:

B.1) Apresentação

O G10 propõe que todos os memoriais sejam iniciados por uma Apresentação, não muito longa, a qual não deve ser confundida com Introdução (comum nas teses e dissertações). Essa Apresentação tem o objetivo de sinalizar, ao leitor, o que o trabalho apresenta na seqüência.

B.2) Eixos

A orientação dada pelos membros do G10, nos encontros com os alunos, tem sido direcionada no sentido de que o processo de reflexão, expresso no memorial, se desenvolva em torno de focos ou eixos, isto é, assuntos/temas em torno dos quais deverão relacionar suas experiências durante o curso e a sua prática profissional. Assim, esses eixos devem estar claramente apresentados. Deve-se lembrar que não foi definido o número mínimo de eixos abordados (há alunos que desenvolverão apenas um eixo; outros desenvolverão três). No mesmo sentido, reafirma-se que o eixo refere-se a um tema de reflexão que relacione experiências no Proesf com prática profissional – tal relação deve, pois, aparecer no desenvolvimento do texto. A ausência desses aspectos implica na indicação de reescrita.

B.3) Argumentação (base teórica)

O G10 relembra que o desenvolvimento do eixo não pode ser restrito a uma mera descrição de experiências vivenciadas no Proesf. Espera-se que o aluno inclua suas argumentações, ou seja, suas tentativas de interpretar o processo descrito, o que deve ser feito com a inclusão de referências teóricas. Tal interpretação deve garantir uma superação do senso comum, na medida em que o aluno estará se referindo a autores, textos lidos, aulas assistidas, discussões ocorridas, vídeos, etc., enfim, às experiências vivenciadas durante os seis semestres do Proesf.

Observação: Nos últimos encontros com os alunos, tem-se observado que muitos estão optando por incluir, na parte inicial do memorial, um item onde apresentam uma descrição do seu processo de constituição enquanto professores. Isto pode ser um caminho promissor; porém, os mesmos cuidados apresentados no critério “argumentação” são aqui também válidos, para que o texto não se transforme numa descrição burocrática, marcada apenas pelo senso comum.