

EM BUSCA DE COERÊNCIA ENTRE O DIZER E O FAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS: UMA EXPERIÊNCIA COM O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

IN SEARCH OF COHERENCE BETWEEN SAYING AND DOING IN THE TEACHER TRAINING OF THE PROFESSIONAL MASTER IN LETTERS: AN EXPERIENCE WITH THE PROCESS OF PRODUCTION OF TEXTS

Adriane Teresinha Sartori¹

Resumo: Este trabalho analisa uma experiência de produção de um artigo acadêmico na disciplina Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação, desenvolvida no Profletras/UFGM, em 2017. Ancorados em abordagens qualitativo-interpretativistas de pesquisa, os resultados apontam para o fato de que o confronto entre se assumir autor de um artigo e ser professor de discentes produtores de textos pode propiciar um dinâmico movimento de reflexões sobre todas as etapas do processo. No papel de formador de professores, o desafio de construir coerência entre o que se diz e o que se faz revela a necessidade de uma formação profissional docente crítica e reflexiva.

Palavras-chave: processo de produção de textos; ensino da escrita; formação de professores.

Abstract: This paper analyzes an experience of producing an academic article in the discipline Teaching of Writing, Didatization and Evaluation, developed in Profletras/UFGM, in 2017. Anchored in qualitative-interpretative approaches to research, the results point to the fact that the confrontation between assuming the author of an article and being a teacher of students who produce texts can provide a dynamic reflection on all stages of the process. In the role of teacher of teachers, the challenge of building coherence between what is said and what is done reveals the need for critical and reflective teacher training.

Keywords: the production process of texts; teaching writing; teacher training.

Introdução

Alguns discursos ordinários são muito significativos para compreender fenômenos e práticas que costumam ser complexos. Diz um deles que um médico que faz uso de cigarros não pode sugerir a um paciente que não fume para cuidar de sua saúde. É claro que, no jogo discursivo que se estabelece entre o falante e o ouvinte, emergem inúmeras questões, mas uma

¹ Doutorado em Linguística Aplicada. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM). E-mail: adriane.sartori@gmail.com

análise rápida da situação pode indiciar uma falta de coerência, questionando a legitimidade do primeiro para realizar tal sugestão ao segundo.

Charolles (1980) nos ajuda a compreender a “cientificidade” desse discurso, quando estabelece condições de legitimidade e de apropriação do processo argumentativo, criando os seguintes princípios para explicar a condição primeira na qual se assenta o fenômeno:

- se A argumenta a B sobre @ então [A crê (B NÃO CREIA @ em $tx < t0$)]².

Essa condição diz simplesmente que não se argumenta a alguém quando se acredita que o destinatário divide, antes do processo argumentativo se iniciar, exatamente as mesmas convicções que o falante. Ou seja, há necessidade de que o médico acredite que o paciente possa mudar de opinião (e de atitude) como pressuposto, para que a argumentação ocorra.

Por sua vez, o paciente também precisa acreditar na sinceridade da tese defendida, isto é, B precisa estar convicto de que A acredita no objeto do discurso, para que a argumentação surta efeito.³ Assim, se o médico sugerir ao paciente que não fume, sendo fumante, comprometerá o processo argumentativo, porque dará a entender ao interlocutor que, na realidade, não acredita no que diz, do contrário, não faria uso de cigarro.

Esses princípios argumentativos me desafiaram a pensar no papel que assumimos como professores do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), considerando que nosso trabalho envolve, diretamente, professores. Lecionamos para colegas, e isso significa estar sob avaliação constantemente, pois se espera que um professor de professores estabeleça relações coerentes entre o que diz e o que faz, tornando seu discurso, nas palavras de Charolles (1980), legítimo e apropriado. Surgem, então, algumas questões: como ser coerente na atuação do dia a dia de uma sala de aula cujos interlocutores são professores? O que isso significa na prática?

Partindo dessas considerações e indagações iniciais, este artigo investiga uma experiência realizada com um grupo de dezoito alunos do Profletras-UFMG, durante o primeiro semestre de 2017, em que mais claramente buscou-se estabelecer relações entre o dizer e o fazer, em uma disciplina eletiva, intitulada Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação,

² Charolles (1980, p. 35).

³ Conforme Charolles (1980, p. 36), se A argumenta a B sobre @ então [é provável que (B CRÊ (A CRÊ @))].

ministrada por mim. Logo, assumo o papel de uma professora pesquisadora de sua prática, que busca compartilhar com seus pares avanços e tropeços de um processo.

Um viés qualitativo-interpretativista sustenta a abordagem aqui realizada, a partir de uma sucinta reflexão teórica acerca do processo formativo profissional docente, visando a localizar a pesquisa na disputa de fazeres calcados no ideário da racionalidade técnica, da racionalidade prática e de abordagens formativas críticas, conforme esclareceremos adiante. Na sequência, relato a experiência realizada, tendo como foco o processo de produção de textos em sala de aula, em disciplina que se propõe a discutir o ensino da escrita. O relato da experiência estará acompanhado de alguns aspectos teóricos, para que busquemos analisar os pontos de (in)conformidade entre o que dizemos para nosso aluno-professor fazer em sala de aula da educação básica e o que fazemos na pós-graduação. Meu olhar é o da Linguística Aplicada, área que se considera inter e/ou transdisciplinar por excelência, o que justifica a necessidade de aportes teóricos de áreas distintas para a compreensão do fenômeno em estudo.

1. A formação de professores

Nóvoa (2013) sintetiza a história da formação docente em três períodos:

I) em meados do século XIX, não havia programas de formação e os professores aprendiam o seu ofício nas escolas, junto a um professor mais experiente, em uma lógica de mestre e aprendiz;

II) entre finais do século XIX e meados do século XX, a formação de professores adquiriu um estatuto próprio e passou a ser realizada em escolas normais, prevalecendo uma lógica de preparação teórica e pedagógica em articulação com escolas de aplicação nas quais se realizavam os estágios;

III) a partir das últimas décadas do século XX, a formação de professores vai adquirindo progressivamente um estatuto superior (e universitário), autonomizando-se da profissão, ainda que se verifiquem iniciativas no sentido de construir lógicas de cooperação com as escolas e com os professores. (NÓVOA, 2013, p. 205)

O terceiro momento, ainda vigente no processo formativo profissional docente, será marcado pela distância entre a universidade e a escola, prevalecendo a ideia de que, na universidade, estudam-se os conhecimentos científicos indispensáveis para a atuação, na escola, aplicam-se os conhecimentos aprendidos. Essa divisão terá como corolário uma falsa cisão entre teoria e prática: na universidade, a teoria; na escola, a prática.

Essa forma de conceber a formação também cria a divisão interna que se apresenta como o modelo de formação em licenciatura, a famosa fórmula 3 + 1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, que correspondiam ao último ano do curso, eram antecedidas por disciplinas *hard*, teóricas, de conteúdo, com duração de três anos. Para Diniz-Pereira e Viana (2010, p. 20), “essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é

denominado, na literatura educacional, de **modelo da racionalidade técnica** (SCHÖN, 1983)”.

Nesse modelo,

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

Pensar a formação profissional docente desse modo alicerçou - e continua alicerçando – inúmeros cursos de licenciatura (formação inicial e continuada), já que participa da história da formação, tem seu lugar não só na organização institucional, mas também nos desdobramentos do fazer diário das salas de aula das universidades. Mizukami (2013) destaca algumas práticas usuais em programas construídos a partir do modelo de racionalidade técnica que precisam ser questionadas ao participarem da formação do professor na atualidade, tais como, dar aulas sobre estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula, falar sobre modelos de ensino, elencar um rol de informações e procedimentos para realizar um diagnóstico da escola e da sala de aula e arrolar uma listagem de rotinas necessárias à vida docente nas escolas. Para ela, essas sugestões, se não forem problematizadas em situações concretas de ensino-aprendizagem, não conduzirão, necessariamente, “[...] a compreensões mais aprofundadas de estratégias, modelos, demonstrações, rotinas etc., e de suas relações com práticas cotidianas.” (MIZUKAMI, 2013, p. 27)

O que foi dito deve servir de alerta aos formadores de professores, mesmo àqueles trabalhando em cursos de pós-graduação, uma vez que práticas circunscritas à elaboração de sequências didáticas, por exemplo, podem ter como base teorias que considerem o professor um mero “aplicador” de metodologias pedagógicas alheias, reduzindo seu papel político de atuação social.

Intensifica-se, a partir da década de 1980, a busca por alternativas no processo de formação de professores. Maneiras diferenciadas de organizá-lo, filosofias que deem destaque para a “prática” ganham destaque, a partir da entrada de expressões como “professor pesquisador” e “professor reflexivo” no ideário formativo. Contreras Domingo (2002) identifica duas vertentes desses estudos: a baseada nas ideias de Donald Schön (1983, 1992) sobre a formação de docentes práticos reflexivos e a baseada em Lawrence Stenhouse (1987) sobre professores pesquisadores. Como não é objetivo deste trabalho aprofundar as diferenças entre as perspectivas teóricas, destacarei apenas que ambas visam à superação do modelo anterior e, em poucas palavras, à valorização do saber que se constrói no exercício profissional

e à assunção do docente como autor desse fazer, não um mero reproduzidor de metodologias e técnicas aprendidas. A reflexão dá condições ao profissional de modificar sua ação em busca do alcance de objetivos, portanto, formar um professor que tenha um espírito investigativo para tomar o que faz em sala de aula como “objeto de estudo” é o foco deste modelo de formação, denominado de racionalidade prática.

Essas ideias forçam mudanças de valoração: os saberes dos professores da educação básica são tão legítimos quanto os científico-acadêmicos, afinal, estes últimos são importantes e necessários, mas não suficientes para a integralização da formação de um profissional professor (GATTI, 2013, p. 98).

Nessa perspectiva, a escrita ganha novo *status*, sobretudo no registro do fazer de sala de aula e no registro da reflexão sobre esse fazer. Emerge uma onda de valorização da produção de gêneros autobiográficos, quando o docente, que agora possui conhecimentos importantes advindos da prática, é convidado, também nas universidades em cursos de graduação ou pós, a registrar suas experiências, seu trabalho, sua história de vida. Narrativas, diários, memoriais compõem pesquisas, teses e dissertações, de forma a dar destaque à prática docente, discutindo-a a partir do surgimento de problemas por situações adversas ou por antecipação de resultados de uma determinada ação.

Críticas foram formuladas a esse modelo de formação, fundamentadas no excesso de valorização da experiência individual, da análise da ação realizada pelo professor no interior de sua sala de aula como solução para os seus problemas. Conforme ponderação de Geraldi (1997, p. 163), ao destacar a necessidade de “ter o que dizer” como pressuposto do processo de produção textual, “a experiência do vivido passa a ser o objeto de reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar.” Para ele, a discussão coletiva do vivido permite a comparação entre as diferentes histórias, conseqüentemente, a ampliação necessária de conhecimentos que conduzirá o sujeito a compreender o vivido de forma distinta de um acontecimento aleatório.

Sem minimizar o papel do professor na educação ou sem deixar de reconhecê-lo como autor de seu trabalho, ideias contemporâneas se aglutinam nos chamados modelos “críticos”, nos quais a educação é vista como um elemento de complexas relações sociais. Como salientam Diniz-Pereira e Zeichner (2002), a educação é historicamente localizada e projeta uma visão de tipo de futuro que queremos construir.

A formação de professores não pode, então, omitir-se de um processo de desvelamento, de desnaturalização da realidade, proporcionando reflexões da prática individual de cada sujeito, mas compreendendo-a também como coletiva, como historicamente situada, corolário de uma visão de educação e de uma visão de mundo. O auxílio ao professor para que se compreenda como um ser social, que articula um amálgama do que se disse no passado e do que se diz no presente sobre a escola, sobre o conhecimento, sobre o aluno e sobre a própria prática docente, em meio a inúmeros fatores político-culturais, é a base de modelos formativos críticos. Freire (2011) nos ajuda a refletir sobre a questão:

[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja visão voltariam com mais claridade à totalidade. (p. 133)

O surgimento dos mestrados profissionais no final do século XX se dá quando se reconhecem as inúmeras críticas ao modelo da racionalidade técnica e se procura construir outras fórmulas de formação profissional. A universidade continua a ser o *locus*, por excelência, desta formação, mas há a perspectiva, ao menos teórica, de que as práticas na educação básica não serão decorrência natural de um conjunto de teorias sobre ensino.

No caso específico da proposta do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), embora não tenha inovado a ponto de propor, por exemplo, um curso que não tivesse a universidade como o espaço privilegiado de formação, a delimitação dos participantes como professores de ensino fundamental e a necessidade de que estejam vinculados à escola pública propiciam o estabelecimento de relações mais explícitas entre a sala de aula e o conhecimento científico, desmistificando o paradoxo que atribui à escola o lugar da aplicação de teorias e à universidade o lugar do conhecimento teórico. Ao contrário, busca-se construir a certeza de que a prática está sempre acompanhada de teoria(s), quer seja(m) reconhecida(s) ou não (ZEICHNER, 1993).

Dessa forma, se o Profletras se alicerçar no ideário de que, na universidade, o aluno-professor aprenderá as teorias que lhe subsidiarão para, posteriormente, na escola, “acertar” a prática em sala de aula, estará revelando adesão ao modelo de formação da racionalidade técnica, ainda vigente na maioria dos cursos de graduação e pós-graduação destinados à formação docente.

2. A experiência: contextualização

A experiência formativa realizada na disciplina Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação será sucintamente apresentada e virá pontuada por aspectos teóricos pertinentes. Conforme mencionamos, analisaremos a proposta de produção de um artigo para um evento científico, concebendo o sujeito participante em dois papéis: como aluno do Profletras e como professor da educação básica.

Este estudo situa-se no campo das pesquisas qualitativo-interpretativistas e apresenta a análise de três instrumentos principais: a proposta da disciplina, conforme orientações do Programa de Mestrado; as normas do evento para o qual os textos foram elaborados; as anotações do meu diário de campo, professora da turma. Nesse sentido, trata-se de um trabalho de autoanálise de um curso ministrado por mim, o que acarreta, por um lado, visibilidade a avanços e a dificuldades decorrentes de limitações de minha própria atuação, por outro, produção de conhecimento sobre a ação profissional, embasada na concepção de que o exercício da docência acontece na confluência de muitos e complexos fatores.

2.1 Antes do início do trabalho

Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação propõe-se a desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a escrita do texto como objeto de ensino, a didatização de seus processos, a avaliação, bem como a seleção e a produção de materiais didáticos relativos à produção textual. Configura-se como disciplina eletiva de 45 horas, oferecida no final do rol das obrigatórias, quando o aluno pode optar por discussões que atendam a seus interesses, sejam de pesquisa, sejam de sua vida profissional. Sua ementa é a seguinte, conforme determinações do Programa:

Análise dos documentos oficiais orientadores da produção textual e sua adequação à sala de aula. Elaboração de descritores de avaliação de textos de alunos. Prática de análise linguística e reescritura de textos. Protocolos para docência. Proposições metodológicas para elaboração de material didático.

Figura 1: Ementa da disciplina Ensino de Escrita, Didatização e Avaliação.

Fonte: < <http://www.profletras.ufrn.br/funcionamento/109091052#.WuB5DYjwbIU>>

Antes mesmo de entrar em sala de aula, não querendo repetir práticas embasadas em concepções que veem o professor como técnico de ensino, tinha clareza de que não se tratava de expor teorias a respeito de produção de texto, embora não pudesse, sob hipótese alguma, prescindir delas. Vale a referência a um já consagrado exemplo: não é possível discursar sobre aulas essencialmente expositivas, registrando que estão impregnadas de uma concepção de educação bancária (FREIRE, 2011), e ministrar, no curso de formação, aulas essencialmente expositivas.

Estava, então, diante de um desafio: como discorrer sobre a prática de produção de textos, sem ser apenas teórica? Uma possível solução seria a solicitação de escritas durante o curso, mas que escritas selecionar? Propor a alunos do Profletras que produzissem reportagens, notícias, editoriais, artigos de opinião e textos dissertativos, consoante a exigência que fazem a seus alunos na escola, seria a solução? Não precisei de muito tempo para concluir que, nessa proposta, artificializaria a produção de textos, afinal, embora estivessem na condição de alunos na universidade, não poderia desconsiderar que são professores, professores constituindo-se pesquisadores. Solicitar produções que são o dia a dia da sala de aula da educação básica poderia ser interessante, já que, normalmente, os docentes solicitam que os alunos escrevam sem nunca terem, eles mesmos, produzido esses gêneros, mas essa proposta estaria embasada na ficcionalização (SCHNEUWLY, 2004)⁴ da escrita, e considero fundamental produzir textos com propósitos e interlocutores reais, inclusive para que possamos falar de produção de textos, não de redação, segundo distinção estabelecida por Geraldi (2002, 1997).

Concretamente estava diante de um grupo de professores-pesquisadores, e professores-pesquisadores publicam os resultados de suas pesquisas, apresentam esses resultados em eventos, isto é, participam das práticas consagradas pelas instituições de ensino superior. Como, então, efetivar uma proposta que abarcasse a produção de um artigo científico, por exemplo?

Para minha surpresa, duas alunas da turma, no início do curso, trouxeram-me a resposta que tanto buscava. Perguntaram-me se não gostaria de assumir a tarefa de orientação da produção de um artigo científico que seria publicado em Anais de um evento científico⁵, cuja

⁴ Muito provavelmente os docentes escreveriam os textos simulando o papel de jornalista ou de um editor de jornal.

⁵ Trata-se do evento “Universidade, Educação a Distância e Software Livre” (UEADSL), sob responsabilidade do grupo de pesquisa Texto Livre, coordenado pela professora Ana Cristina Fricke Matte, da Universidade Federal de Minas Gerais.

exigência de participação era a presença de um professor responsável. Conforme explica Matte (2013), em linhas gerais, o aluno deve produzir, sob a orientação de um professor, um artigo científico de 4 a 6 páginas, que, se aprovado por uma comissão científica, será publicado em salas temáticas e receberá comentários, conforme provocar mais ou menos interesse no público que visita o evento, este último com duração de uma semana e totalmente *online*. Após a discussão dos trabalhos no *blog* que suporta os textos, estes serão publicados em Anais.

O convite para a participação foi estendido aos demais integrantes da turma, todos se interessaram pela proposta, e eu estava com a solução do meu problema em mãos. As 45 horas presenciais seriam um espaço não só para a discussão de um trabalho significativo com a escrita na educação básica, mas também com a produção de cada aluno-professor.

O artigo foi escrito em duas ou mais versões em situação extraclasse. Nos encontros presenciais – nossas aulas – discutíamos questões coletivas: como “recortar” um tema de pesquisa, o que é um artigo, quem serão os leitores do artigo que estamos escrevendo, o que é um resumo de um artigo, como definir palavras-chave, entre outras questões pertinentes. Paralelamente, fizemos um panorama dos estudos sobre composição/redação/produção de textos, discutimos concepções de escrita e, conforme anotações em meu diário de campo, analisamos propostas de produção atualmente solicitadas por professores, livros didáticos e secretarias de educação⁶. Os alunos-professores, diante dos aspectos teórico-práticos discutidos, localizaram a elaboração do artigo como possibilidade de produção de texto, reconhecendo a dificuldade advinda da solicitação de um gênero lido, mas ainda não produzido por eles⁷. É importante enfatizar que estenderam essa dificuldade às solicitações realizadas aos seus estudantes em exercício profissional.

2.2 O início do trabalho

⁶ Foi muito interessante analisar propostas, em circulação na época, para avaliar a redação dos alunos de ensino fundamental de diversas redes, nas quais trabalhavam os alunos-professores do Profletras.

⁷ Nessa perspectiva, vale lembrar do mito de que “lendo” aprende-se a escrever. Aliás, mito que atravessa a história do ensino da leitura e da escrita. É fácil constatar que um sujeito pode ter lido inúmeros artigos e sentir-se incompetente para escrever um artigo, especialmente o primeiro. A leitura auxilia a produção, mas não será apenas lendo artigos que um sujeito vai aprender a escrever artigos. Toda a produção depende de condições, exige o manuseio de instrumentos de produção e depende de agentes de produção, o que define a escrita como trabalho, não como dom ou inspiração (GERALDI, 1997, 2010).

As normas do evento previam inicialmente a elaboração de um resumo para o artigo que seria produzido e de uma apresentação do autor (um minicurrículo). Havia datas-limite para a inserção desses elementos na plataforma do evento, da mesma forma que o professor teria um tempo para a correção. Surgiu aqui a primeira dificuldade de implementação do trabalho, pois pesquisadores acostumados a participar de eventos têm facilidade em elaborar o resumo de um artigo que ainda não tem materialidade, mas, na turma em que eu desenvolvia o trabalho, apenas quatro alunos haviam produzido um artigo científico previamente, isto é, a maioria da turma era inexperiente, o que ampliava a dificuldade da escrita de um resumo. Na confluência de nunca terem produzido um artigo científico, não estarem com o texto finalizado, não terem sequer conseguido definir um recorte para a pesquisa, muitos alunos escreveram uma introdução para o texto, intitulado-a de resumo. Totalmente justificável o que ocorreu.

Teoricamente, sugere-se que a etapa de planejamento da escrita deva anteceder a produção propriamente dita. Para escrever um bilhete, não há necessidade de uma etapa formal de planejamento, mas, para escritores inexperientes de um gênero acadêmico, sim. Como diz Antunes (2003, p. 57-58), planejar é a etapa na qual o sujeito delimita o que vai escrever, escolhe o ponto de vista que vai assumir, elege o objetivo a que o texto deve atingir, prevê as condições dos possíveis leitores, considera a situação em que o texto vai circular, elege as informações de cada seção, decide estratégias que podem deixar o texto adequado à situação. Embora tivéssemos conversado sobre todos esses aspectos antes da produção do resumo, parece-me que o registro escrito individual de um planejamento poderia ter sido produtivo para a escrita da primeira versão do artigo. Não deixei de ressaltar, em aula, o problema que estávamos vivenciando e relacioná-lo às situações concretas da escrita na educação básica.

Ainda sobre o resumo, em um encontro presencial, foi necessário analisar um bom exemplar dessa seção participante de um artigo científico, para que os alunos pudessem destacar os elementos que o constituíam. A leitura atenta foi importante para que os alunos pudessem reescrever os resumos de seus trabalhos, a partir da distinção entre esse gênero e a introdução de um *paper*.

Os alunos-professores analisaram uma experiência de sala de aula nos seus artigos, utilizando referenciais teóricos relacionados aos seus objetos de pesquisa. Escrever sobre a prática pedagógica reveste-se de enorme importância. Trata-se de o professor poder assumir-se autor da sua prática e pesquisador da sua prática, sem o sentimento de que o conhecimento produzido na escola é algo "menor" em relação a outras áreas, ao contrário, o professor tem o

que dizer, sabe o que faz, realiza um trabalho de muita qualidade, ensina (e bem) o brasileiro da periferia que está em escola pública. Pesquisa científica não se realiza apenas em laboratórios especializados com técnicos de jaleco branco. Achar novas formas de ensinar para atingir os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa é realizar pesquisa científica e de qualidade.

2.3 A primeira versão

A primeira versão do artigo foi corrigida por mim através da utilização de ferramentas de editores de textos. Realizei uma correção mista, priorizando a textual-interativa, conforme Ruiz (2010).

A correção do texto me fez perceber a dificuldade dos alunos em elaborar a seção intitulada “metodologia”. Para 90% dos alunos-professores, a metodologia envolvia a análise de dados, embora houvesse claramente a solicitação, no modelo de artigo disponibilizado pelo evento, da presença de duas seções distintas, “metodologia” e “análise e interpretação de dados”.

3 METODOLOGIA

A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade.

Neste espaço você irá delinear sua pesquisa, de forma dissertativa, inserindo as informações de como se procedeu a pesquisa.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta fase da pesquisa, analítica e descritiva, prevê a interpretação e a análise dos dados tabulados, os quais foram organizados na etapa anterior. A análise deve ser feita a fim de atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados.

A análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador.

Tabulação e interpretação: os dados coletados são dispostos em tabelas e gráficos, organizados de acordo com a estruturação anterior, servindo para facilitar sua compreensão e interpretação.

Figura 2: Excerto do modelo de artigo do evento UEADSL.

Fonte: <<http://ueadsl.textolivre.pro.br/arquivos/sobreEscrita/>>

Precisei trabalhar com a turma o que dizia o modelo de artigo disponibilizado pelos coordenadores do evento (acima), além de analisar seções de metodologia de artigos científicos. Paralelamente, nas aulas, estabelecíamos relações entre o processo que vivenciávamos e as práticas de redação/produção de texto na escola, conscientemente embasadas ou não em ideias importantes:

1) todo texto é uma resposta a um outro texto, segundo ensinamentos de Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Claro está que há inúmeras ligações entre o texto que os alunos produzem e outros tantos da mesma área, do mesmo gênero, da mesma temática, mas a análise da proposta oferecida pelo evento mais explicitamente nos permitiu concluir a importância que o “comando” de escrita oferecido ao aluno em sala de aula assume no processo de produção de textos, porque é a sua compreensão que gera o que será recebido pelo professor como produto. Um exemplo significativo deste fato está em Leal (2005). Pergunta-se a autora por qual motivo uma menina de primeira série, na sua redação, teria se desenhado e produzido duas escritas separadas por um traço. Ao ler o comando de escrita dado pela professora, a pesquisadora percebe que a criança deveria realizar duas tarefas⁸, logo, nada mais lógico do que separá-las por um traço. A criança aprende, também, nas suas práticas escolares, especialmente no manuseio de cartilhas, que os desenhos normalmente são “esclarecidos” por palavras, portanto, desenha-se, apresenta-se, passa um traço e relata suas férias, atendendo plenamente à proposta da professora. Esse exemplo é bastante elucidativo da importância de o docente explicitar com clareza o que espera que o aluno produza. Propostas abertas (“escreva sobre as férias”, “invente uma história”) oferecem poucas oportunidades de aprendizagens significativas durante o processo, porque há pouco a ajudar a construir, diante de critérios quase inexistentes para o que se espera. Essa foi uma discussão importante realizada com os alunos-professores do Programa.

2) a leitura está intimamente relacionada à escrita. Vamos em busca de textos já escritos para podermos saber “como fazer”, a partir das estabilidades que percebemos nos exemplares que encontramos de um determinado gênero. Esse é o caminho utilizado por quem foi desafiado a escrever gêneros até então pouco conhecidos, raramente nos contentamos em estudar sua definição formal para produzi-los.

⁸ A proposta da professora dizia: “Faça um desenho de sua pessoa e conte o que você fez em suas férias.”

2.4 A reescrita

O evento do qual participamos, coerente com princípios atuais de produção textual, propõe que os artigos sejam reescritos por seus autores. Nossa turma realizou duas versões do texto, mas alguns alunos-professores precisaram de três ou quatro retomadas para torná-lo claro, coerente e “atraente” ao leitor.

A reescrita é etapa fundamental do processo, por isso todos os textos devem ser reescritos, inclusive os corretos, para que seus autores possam explorar outras possibilidades linguísticas (FIAD, 2009). Aprender a variar recursos expressivos, para que o texto atinja os objetivos propostos pelo seu autor deve ser um dos objetivos da reescrita na escola e na universidade.

A forma de correção do texto do aluno pelo professor é determinante do que este receberá como segunda versão. A higienização da escrita em seus aspectos gramaticais e ortográficos, mantendo a tradição, pouco auxilia o aluno a reescrever o texto (GERALDI, 2002), também porque este precisa ser analisado na sua totalidade, nas suas três “camadas”: elementos linguísticos, textualidade e estatuto pragmático (ANTUNES, 2006). Ainda, segundo a pesquisa de Ruiz (2010), bilhetes orientadores parecem surtir mais efeitos positivos do que outras formas de correção (resolutiva, indicativa e classificatória)⁹.

Os alunos-professores puderam analisar minha forma de correção e seus efeitos para a compreensão do que haviam escrito, mas, mais do que isso, puderam analisar o trabalho de correção que eles realizam, como professores, dos textos de seus alunos. Observações pouco claras, muito sucintas, ou então o uso de marcações que revelam um estágio de “avaliação pré-teórico”, tais como “?”, “incompreensível”, nos dizeres de Charolles (1988, p. 36), ou símbolos-curinga, a exemplo de “coes” (coesão), “?” (confuso)/ Coer (coerência), “Fr/EF” (frase malconstruída/estrutura da frase), nos termos de Ruiz (2010, p. 122-137), tendem a contribuir muito pouco para o processo de reescrita. Haverá reflexão, busca de alternativas, supressões, acréscimos, substituições, se houver um efetivo interesse do professor em orientar o aluno nos bilhetes que produzir.¹⁰ É nessa perspectiva que o docente se faz “coautor” dos textos dos alunos

⁹ O estudo desses autores, entre outros, atende à solicitação da ementa da disciplina que propõe que se discutam “descritores de avaliação de textos de alunos”.

¹⁰ Todo o trabalho foi realizado por e-mail ou pela plataforma *online*. Não houve a realização de um encontro presencial entre professora e aluno para discutir o texto.

(GERALDI, 1997, 2010). Além disso, discutiu-se em sala outras formas de correção, envolvendo discussões coletivas e a utilização de listas de verificação, conforme anotações presentes no meu diário de campo.

Outra discussão muito significativa ao aluno-professor do Programa está relacionada ao item “prática de análise linguística e reescritura de textos” (ementa da disciplina). Como ensinar gramática/análise linguística a partir da escrita do estudante? A análise de textos reais produzidos pelos discentes dos nossos alunos-professores foi muito bem-recebida em sala, porque as relações entre o que se ensina e o como se ensina puderam vir à tona de forma concreta, sem a necessidade de criar situações hipotéticas para isso.

2.5 A conclusão do trabalho

Geraldi, ainda nos anos 1980, refletia sobre a importância de os textos produzidos pelos alunos terem “um outro destino” que não as mãos do professor-corretor, afinal, perguntava-se ele, “qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” (GERALDI, 2002, p. 65). Para o autor, deve haver uma combinação prévia com os alunos de onde ele circulará, para que a situação não seja “artificial”.

Essa não é uma questão secundária no processo e, como docentes do Profletras, parece-me necessário que não solicitemos apenas trabalhos escolares (redações) que sejam engavetados e tenham como única função a avaliação do aluno. Escrever um artigo e publicá-lo, para que outros o leiam, constitui-se uma contribuição para o rompimento dessa cultura escolar (e acadêmica). Igualmente, é fundamental discutir com os alunos-professores os efeitos da publicação/socialização dos trabalhos realizados em sala de aula da educação básica.

No final do processo, os artigos concluídos foram apresentados nas salas temáticas do evento; ficaram *online*, disponíveis para leitura no período de sua realização, cinco dias. Qualquer interessado, de qualquer parte do mundo, pôde acessá-los, lê-los e comentá-los, gerando interação entre os interlocutores. Dessa forma, autor e leitor tiveram a possibilidade de comentar e replicar os textos, tiveram a oportunidade de dialogar, repensar, ressignificar o que foi produzido/lido. Logo, em uma apresentação de trabalho em que há questionamentos, elogios e sugestões, alcança-se o verdadeiro espírito de um evento científico e, graças a esses aspectos, a participação foi, sob meu ponto de vista, mais significativa do que em eventos presenciais, em números absolutos e em qualidade.

3. Unindo os pontos...

A experiência de produção de textos na disciplina Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação foi valiosa para aliar reflexões significativas sobre a escrita na pós-graduação e a escrita na educação básica, já que os princípios que regem o trabalho são os mesmos, salvo ajustes necessários pela mudança de nível de ensino. Analisar o processo de produção de um artigo no exato momento em que se produziu o artigo propiciou a todas discussões importantes do percurso desenvolvido ou não com os alunos do ensino fundamental e, mais do que isso, de possíveis consequências das ações efetivadas pelo professor.

Reconheço como problemático o encaminhamento dado por mim no quesito discussões sobre as experiências no ensino básico escolhidas para serem publicadas. Não destaquei um tempo na disciplina ministrada, para que elas fossem apresentadas e debatidas pelo grupo, sua divulgação ficou restrita ao período de realização do evento. Pergunto-me: que teoria está subjacente a minha ação no que diz respeito à formação de professores? Uma possível resposta: se, por um lado, não privilegiei o modelo da racionalidade técnica ao ensiná-los a “aplicar” sequências didáticas, por outro, deixei-os sozinhos na análise da prática da sala de aula, privilegiando, talvez, o modelo da racionalidade prática, embora quisesse ter mobilizado modelos críticos de formação. Reflexões coletivas sobre as experiências escolhidas para serem publicadas poderiam constituir excelente oportunidade de aprendizagem sobre o que significa ensinar português na escola que temos e na escola que queremos construir, destacando a função social e política do professor em cada um desses projetos.

Em síntese, a experiência revestiu-se de aspectos significativos, cuja “repetição” em outras turmas parece ser significativa, porém deve ser aprimorada, criando um movimento ainda mais dinâmico de reflexão sobre pesquisa e ensino, as práticas e suas teorias.

Ser professor de professores no Mestrado Profissional em Letras torna-se um desafio ainda mais exigente do que em outros cursos de formação, porque, assim como um médico fumante pode não ter legitimidade para sugerir que seu paciente não fume, um docente do Profletras precisa discutir aspectos significativos do fazer da educação básica e concomitantemente fazer acontecer o que diz. Sem dúvida, lecionar no Profletras torna-se um desafio, sobretudo porque em cada aula há a mobilização de crenças e saberes de muitas ordens, que revelam concepções de ensino de Língua Portuguesa, concepções de educação, de aluno,

de formação de professores. Talvez o maior desafio seja o de unir todas essas concepções em uma prática coerente, cujos pilares sejam o dizer e o fazer.

Referências:

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

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

CHAROLLES, Michel. Les formes directes et indirectes d'argumentation. *Pratiques*, n. 28, p. 7-43, oct. 1980.

_____. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

CONTRERAS DOMINGO, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; VIANA, Gabriel Menezes. A atual reforma das licenciaturas na UFMG e as lutas concorrenciais no campo universitário. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. (Org.). *Formação de professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, Porto Alegre, n. 46, jan.-jun., 2009.

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

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

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

MATTE, Ana Cristina Fricke. UEADSL – Universidade EAD e Software Livre: um evento online com fins didáticos. *Anais do V Seminário Internacional de Educação a Distância: meios, atores, processos*. CAED/UFMG: Belo Horizonte, 2013. p. 949-959.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

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

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Organização de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SCHÖN, Donald. A. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigacion y desarrollo del curriculum*. 2. ed. Madrid: Morata, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

*Recebido em 31 de maio de 2018.
Aprovado em 22 de outubro de 2018.*