

A diversidade e a produtividade de gêneros textuais na formação de professores

Luzia Bueno

luzia_bueno@uol.com.br - Universidade São Francisco

Regina Célia Grandó

regrando@yahoo.com.br - Universidade São Francisco

Maria de Fátima Guimarães

mfgbueno@uol.com.br - Universidade São Francisco

“...na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas.” (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 2009: 43).

Resumo

Este artigo visa discutir a importância de se trabalhar com uma variedade de gêneros textuais na formação de professores. Para isso, retoma-se a experiência desenvolvida no decorrer do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em uma universidade privada do interior de São Paulo, no qual os estudantes produziram projetos, relatórios, diários de campo, poemas, entre outros gêneros textuais. Assumiu-se, como fundamentação teórica, a perspectiva histórico-cultural, principalmente a partir dos estudos de Vigotski (2000, 2009), Bronckart (1999, 2006, 2008), e Machado (2008 e 2010) que enfatizam a importância da linguagem no desenvolvimento humano e o papel do trabalho na formação do homem. Como consequência, permitem que seja melhor compreendida e discutida a formação de professores por meio de um estudo de textos. A análise dos textos partiu do modelo interacionista sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006, 2008), mas se centrou fundamentalmente na situação de produção e no nível temático dos textos neste artigo. Os resultados de análise apontam a relevância dos textos nos processos de formação ao permitir aos futuros professores que se apresentem em diferentes papéis sociais e, podendo, por isso, olhar para si, para os colegas e para o ofício de ser professor por meio de diferentes ângulos.

Palavras-chaves: Formação de professores. Gêneros textuais. Interacionismo sociodiscursivo

Diversity and productivity of textual genres in teachers' education

Abstract

This article aims to discuss the importance of working with a variety of textual genres as part of the Teacher Formation process. This discussion is based on revisiting the experience

acquired throughout the P.I.B.I.D. (Institutional scholarship Program of Docent Incentive) which took place in a private University in the inland of Sao Paulo State. In this program students produced an array of texts, such as: projects, reports, field journals, poems, among other textual genres. The Theoretical support for this discussion and body of work produced in P.I.B.I.D. is the historical and cultural perspective, mainly from scholars such as: Vigotsky, Bronkard, Clot and Machado, which emphasize the important role of the language in human development as well as the importance of working on Mankind formation process. For the analysis the starting point is Bronkard' Socio-discursive Interactionist modell; with focus on the production process and the thematic level of the texts in this article. The findings ratify the importance of using a variety of textual genres during the Teacher formation process which as a result enables teachers to become capable of presenting themselves in different social roles and from different perspectives, as well as draws attention and critical eyes to themselves, to their colleagues and to the Docent metier.

Key words: Teacher formation process. Textual genres. Socio-discursive Interactionism.

Introdução

Tradicionalmente, há um conjunto de gêneros textuais que são empregados nos cursos de formação de professores, como os projetos de estágios e os relatórios. Entretanto, hoje, considerando a diversidade de textos a que somos expostos, vários cursos começam a alterar essa realidade trabalhando com narrativas de experiência vivida, decálogos, cartas pessoais, poemas, diários. Com a inclusão desses diferentes gêneros, criam-se também novas possibilidades de expressão e de produção de novos modelos de agir que poderão futuramente ser retomados pelos professores em formação no seu trabalho com seus alunos.

Visando evidenciar e reforçar a necessidade da prática da inclusão de diferentes gêneros textuais na formação de professores, trazemos neste artigo uma discussão sobre a produção de diferentes gêneros textuais no âmbito do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, financiado pela CAPES, a partir do edital 018/2010) desenvolvido na Universidade São Francisco (USF), nas cidades de Itatiba e Bragança Paulista, sob a coordenação de três professoras do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da USF. O PIBID na USF, iniciado em setembro de 2010 está sendo desenvolvido no curso de Pedagogia. O projeto veio possibilitar tanto para os estudantes de Pedagogia quanto para os professores da universidade e os da escola, uma relação diferenciada de trabalho docente e, assim, novos modelos de agir no espaço escolar. Por exemplo, por meio de diferentes gêneros, os textos passam a ser instrumentos importantes para a reflexão sobre o trabalho docente de todos os envolvidos no projeto, bem como para a documentação do

movimento do projeto, oferecendo indícios de processos de formação inicial docente e contribuições às políticas públicas de formação de professores.

Para encaminharmos a nossa discussão, organizamos o nosso artigo em cinco seções. Na primeira, apresentamos a nossa fundamentação teórica sobre a linguagem e a produção textual na formação humana; na segunda, a nossa concepção de trabalho docente; na terceira, apresentamos a organização do PIBID da USF; na quarta, uma análise de textos produzidos no âmbito do PIBID articulada a algumas possíveis reflexões sobre o trabalho docente e a formação inicial; encerrando com as considerações finais.

A linguagem e a produção textual na formação humana

Em nosso trabalho no PIBID e com a formação de professores, assumimos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1934) e de autores que buscaram complementar as suas discussões, como Bronckart (1999, 2006, 2008). Defendemos, assim, a importância do social e da linguagem na formação do ser humano.

Para Vigotski (2000, p.23), o homem “é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”, ou seja, é um agregado de relações sociais. Isso nos mostra que o ser humano individual é atravessado pela história do grupo social e da época a que pertence. Desse modo,

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças. (DUARTE, 2000, p. 83)

Temos que o desenvolvimento humano não se encerra na infância e, desse modo, o homem vai se apropriando, na medida em que os anos passam, dos produtos culturais, necessários a sua vida. Isso ocorre nas relações que o homem vai travando com o meio e com os outros seres humanos em um processo que é mediado pelos signos. Portanto, o homem não entra em contato direto com a realidade; na verdade, ele chega até ela por meio de signos construídos sócio-historicamente por um dado grupo social. Dessa forma, ao ver uma cena, por exemplo, de uma mulher sendo apedrejada, alguém de cultura ocidental, certamente qualificaria o acontecimento de brutal e absurdo, sentindo provavelmente repulsa por aqueles

envolvidos em causar tal sofrimento àquela mulher. Essa manifestação provavelmente reflete um modo de pensar típico do mundo ocidental. Provavelmente, a mesma cena geraria sensações diferentes nas pessoas que já nasceram inseridas em culturas em que tal costume fosse comum. As reações, as sensações, não vêm só do indivíduo, mas de sua cultura, no qual o indivíduo se encontra impregnado desde que nasce e que lhe é transmitida por meio de signos como a linguagem, por exemplo, que lhe dá a lente pela qual olhar o “seu” mundo, qualificando alguns atos como positivos e outros como negativos.

Contudo, essa “lente” dada pela linguagem não é estanque ou estática, já que, nas relações sociais, ao interagir com diferentes sujeitos, novas lentes vão sendo produzidas e apresentadas, permitindo, por conseguinte, construir diferentes versões de uma mesma situação. A percepção desse fato, de que por meio da linguagem construímos uma versão do mundo, tem uma grande importância nos processos de formação, nos quais podemos explorar os papéis que os signos vão assumindo para quem o produz e para quem o recebe. De acordo com Pino (2000, p. 59):

[...] o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite [...] O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia.

Nesse sentido, nos espaços de formação a exploração dos signos e dos efeitos de sentido que eles desencadeiam é muito importante para que os futuros professores ou aqueles que já estão em serviço percebam os discursos que atravessam o seu trabalho, regendo, muitas vezes, os modos sobre como eles devem agir ou mesmo como serão vistos pelo restante da sociedade. No trabalho do professor, por exemplo, são vários os discursos que tratam de seu trabalho: da mídia, por meio dos jornais; do governo, pelos documentos oficiais como leis ou PCN; dos pais, pelos comentários; dos colegas, nas salas de professores ou textos vindos dos sindicatos etc. Interessa-nos saber, desse modo, qual o discurso produzido por professores e futuros professores quando compartilham práticas do cotidiano escolar, condições de trabalho docente e conhecimentos teóricos? Como ter acesso a esses diferentes discursos? Qual a palavra que cada um dos atores da escola, professores e futuros professores, pronunciam?

Para Bakhtin / Volochinov (2009, p. 95), a “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.”, cuja exploração pode permitir desvelar os dramas das relações humanas de que um mesmo sujeito participa, desempenhando múltiplos

e diferentes papéis sociais, muitas vezes, conflituosos entre si: por exemplo, é professor de uma sala de aula em uma escola particular tradicional, pai de aluno bolsista dessa escola, e, ao mesmo tempo, estudante de pós-graduação em uma perspectiva socioconstrutivista. Nesses diversos papéis, a própria palavra “escola” poderá assumir diferentes sentidos, conforme a situação em que essa pessoa se encontre: em uma reunião de pais ou em uma discussão com seu orientador de tese etc.

Essas palavras não aparecem soltas nas interações humanas, elas vêm em textos produzidos seguindo modelos dos gêneros textuais, construídos e transmitidos no social para as atuais e para as novas gerações. Partindo das discussões de Vigotski (1934/2009) e procurando compreender melhor a questão dos textos no desenvolvimento humano, Bronckart (1999, 2006, 2008) retoma os trabalhos de Bakhtin/Volochinov para reforçar a questão dos gêneros textuais nas relações de interações cotidianas, já que "cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica" (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2009, p. 44).

Dessa forma, ao produzir um texto, o falante de uma dada língua adota um gênero textual e o adapta a sua situação, segundo Bronckart (1999), criando, assim, um texto concreto e único, que traz marcas de seu produtor, mas também do grupo de onde ele vem e para quem ele se endereça. Afinal, no texto encontraremos um tema, uma forma, um estilo que nos permitirão refletir sobre uma consciência individual, mas também sobre a coletiva, pois conforme Bakhtin / Volochinov (2009, p. 36):

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.

As escolhas linguísticas feitas por um falante podem nos levar a perceber as diferentes opções que todo um grupo poderia fazer. Essa conclusão é muito importante para nós, no campo da formação de professores, já que transitamos por diversos discursos, materializados em textos de diferentes gêneros textuais (artigos científicos, teses, dissertações, mas também relatórios de estágios, diários, conversas orais sobre as aulas, entrevistas com professores, reuniões nas escolas etc.), que nos dão pistas de como proceder em nosso trabalho de formação inicial e continuada de professores.

Existem gêneros textuais que se mostram mais significativos que outros para o processo formativo. Por exemplo, recentemente há na literatura nacional, narrativas de experiências de professores que contam sobre episódios de sala de aula em que planejam, desenvolvem, registram e analisam situações ocorridas em suas classes envolvendo momentos de aprendizagem de um determinado conceito. Tais narrativas passam a ser publicadas e oferecem ótimas oportunidades de aproximação do futuro professor com a sala de aula que ele ainda não conhece. Algumas pesquisas (TORICELLI, 2009; GRANDO; NACARATO, 2007) indicam o alto poder formativo da narrativa de experiências em sala de aula para futuros professores, uma vez que aproximam o futuro professor da organização de um planejamento de tarefas, do desenvolvimento em sala de aula, observam o que deu ou não certo, quais foram as perguntas dos alunos, quais os registros que produziram, como o professor interveio nas situações conflituosas etc.

Frente a isso, os dispositivos de formação não podem deixar de lado a análise dos discursos, expostos nos diferentes gêneros textuais, para que possamos compreender e intervir nos processos de formação. Segundo Bronckart (2006, p. 255):

...são essas intervenções formativas deliberadas que constituem o objeto das **Ciências da Educação**; essas, portanto, devem, de um lado analisar detalhadamente as ações e os discursos produzidos no quadro dessas intervenções e explorar os resultados dessas análises no quadro das metaintervenções que constituem as formações por meio da análise das práticas, isto é, por meio da tomada de consciência das propriedades, da problemática e dos efeitos acionais e textuais.

Ainda que no curso do agir humano haja um agir praxiológico sem a presença direta da linguagem no momento da ação, todo agir humano tem por detrás de si a linguagem organizando-o, regulando-o, avaliando-o:

Todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem. Portanto, é necessário assumirmos, em primeiro lugar, a preexistência de modelos de agir, que alguns autores chamam de recursos tipificados e tipificantes que orientam as condutas [...], que teriam um estatuto semelhante ao dos gêneros de textos no domínio do agir verbal. (BRONCKART, 2006, p. 244).

Em síntese, nas interações humanas, por meio dos textos de diversos gêneros, o homem tem acesso à produção cultural e aos princípios e valores que a acompanham, colocando-se como produtor e também como destinatário desses textos, nos quais o drama humano tem lugar garantido graças aos diferentes e conflituosos papéis que a pessoa assume

em sua vida. Como os textos contribuem para o desenvolvimento humano, eles precisam estar presentes quando pensamos na formação de professores.

Para Bronckart (1999, 2006, 2008), para compreender bem esses textos, é necessário considerá-los verificando a articulação que ocorre entre os seus diferentes níveis que, para fins analíticos, podem ser decompostos em uma situação de produção e uma arquitetura textual composta por uma infraestrutura textual (com plano global do conteúdo temático, tipos de discurso e eventuais sequências textuais); mecanismos de textualização (coesão verbal e nominal, conexão) e mecanismos enunciativos. Todos esses níveis contribuem para que o texto concreto, único, produzido em cada interação nos leve a apreender uma semântica do agir, na qual encontramos modos de dizer e modos / modelos de agir semiotizados pelas diferentes organizações dos signos.

Ressaltamos a necessidade de se perceber que, nessa perspectiva, os textos são produzidos em situações dinâmicas e, portanto, são singulares, ligados ao seu produtor, mas, como esse produtor participa de um grupo social, no seu texto veremos, por meio dos signos escolhidos, um embate entre as representações do “eu” produtor e as da sociedade, entre o grupo social do “eu” e o dos “outros”.

A palavra “é o fenômeno ideológico por excelência!”, “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social.” (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2009, p. 36). Logo, nos textos, encontraremos modelos de agir e junto deles uma mostra dos embates sociais que ocorrem no interior das diferentes esferas de atividade e grupos sociais, porque “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2009, p. 42) e “[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2009, p. 47).

Assim, ao estudar os textos produzidos em diferentes situações nos processos de formação poderemos compreender os modelos de agir que estão sendo destacados, mas também os que estão sendo silenciados, podendo, dessa forma, enquanto formadores, problematizar tais questões a fim de levar os nossos futuros professores a se apropriarem do debate interpretativo que existe em qualquer campo profissional. Afinal, “[...] na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas.” (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2009, p. 43).

É com essa perspectiva que estamos desenvolvendo o trabalho junto aos textos no PIBID. Mas antes, faz-se necessário expormos a concepção de trabalho docente assumida nesse texto.

Uma concepção de trabalho docente

Partindo também dos estudos de Vigotski (1934/2009) e da consideração da importância da linguagem no desenvolvimento humano e, portanto, no desenvolvimento também em situações de trabalho, adotamos no PIBID uma concepção de trabalho docente que procura perceber a complexidade desse ofício que se constrói em múltiplos diálogos com os vários elementos que o compõem.

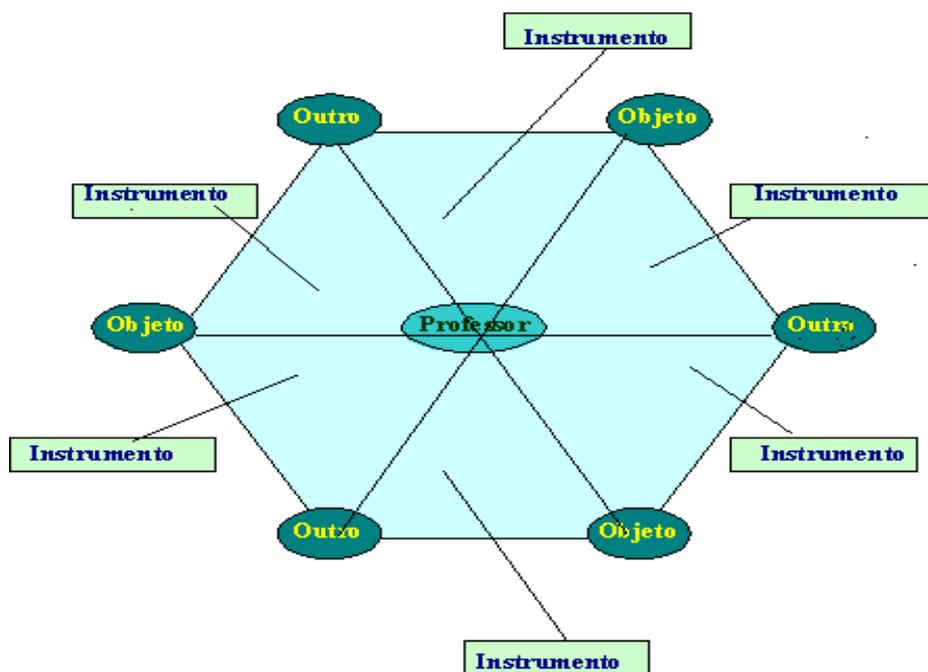
Assumimos a concepção de trabalho docente desenvolvida por Machado (2008) a partir de um ponto de vista interdisciplinar, que alia as discussões do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) às Ciências do trabalho - Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, de origem francesas. Nessa concepção, o trabalho docente se realiza a partir de uma série de prescrições: do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático, da instituição (escola) em que se encontra etc.; mobiliza o uso de inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho que podem ou não se transformar em instrumentos para sua ação; é dirigido a “outrem” que não é apenas o aluno, mas também seus pais, a sociedade e mesmo o próprio professor; é um trabalho contínuo de reconcepção das prescrições em função do contexto particular de ensino e se realiza dentro da sala de aula (o que é visível) e fora da sala de aula, o que muitas vezes é invisível. Vejamos essa concepção no esquema abaixo de Machado (2008):

Trabalho do professor



Esquema I – A concepção de trabalho docente (MACHADO, 2008)

Esse trabalho, contudo, não se realiza só na sala de aula, já que o professor também trabalha em casa, na sala dos professores ou até nos corredores das escolas. Considerando isso, a autora (MACHADO, 2010), propôs um outro esquema para dar conta do dinamismo desse trabalho:



Esquema II – A complexidade do trabalho docente (MACHADO, 2008)

Vemos, nesse esquema, que o professor participa de diferentes e diversas atividades, e nestas ele se relaciona com um objeto, com os outros, com ele próprio e tem seu agir mediado por artefatos que podem ser apropriados por ele e, assim, se tornarem seus instrumentos de desenvolvimento. É o caso dos textos que produz em seu cotidiano que podem ser um instrumento de desenvolvimento ou apenas só mais um artefato que lhe dão, muitas vezes como uma prescrição.

No PIBID, procuramos explorar essa complexidade do trabalho docente tanto com os estudantes de Pedagogia quanto com os professores-supervisores da Educação Básica a fim de que possamos compreender melhor esse ofício e suas implicações.

Na próxima seção, apresentamos o PIBID na USF e como os textos participam desse trabalho.

O PIBID da USF

O projeto do PIBID na USF tem como objetivo contribuir para uma melhor formação dos licenciandos de Pedagogia e para a participação dos professores em serviço nesse processo

de formação, por meio de uma parceria entre a universidade e a escola pública. Além disso, visamos também a explicitar o conhecimento construído na escola e a refletir sobre a relação destes com os conhecimentos acadêmicos advindos da universidade, de modo a propiciar uma ressignificação dos saberes e ampliar os conhecimentos tanto da escola quanto da universidade no tocante à realidade escolar e ao trabalho docente (BUENO; GRANDO; GUIMARÃES, 2010).

Para atingir esse objetivo, organizamos o nosso trabalho no projeto da seguinte forma: envolvendo duas escolas públicas de bairros da periferia, uma na cidade de Itatiba-SP e outra na de Bragança Paulista-SP. O nosso grupo foi dividido em duas equipes formadas por: 1 coordenadora institucional (a mesma para as duas equipes); 1 coordenadora de área de Pedagogia para cada cidade; 4 professoras efetivas na escola; 20 licenciandos divididos em 4 grupos de 5 alunos-bolsistas cada, sob a orientação das professoras. A equipe de coordenadoras é formada por professoras do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação que atuam também no curso de Pedagogia, ministrando disciplina e orientando trabalhos de estágio e de conclusão de curso. A vinculação do PIBID ao programa de pós se deu por meio da coordenação. Esse vínculo possibilitou que o projeto assumisse, na USF, a tripla função de ensino (formação do futuro professor), extensão (comunidade escolar) e pesquisa (pesquisas no campo da formação docente).

Em Itatiba, o PIBID vem ocorrendo na Escola Municipal Inês Prado Zamboni. Trata-se de uma escola grande de periferia, que possui somente 4 anos de funcionamento. Atende a alunos do 1º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental. As professoras envolvidas no projeto são responsáveis pelas turmas de 2º e 4º anos. Em 2012, as turmas do 1º também foram envolvidas no projeto. Ao todo são 20 bolsistas orientados pelas 4 professoras (5 bolsistas para cada professora). Os bolsistas são estudantes do curso de Pedagogia de diferentes tempos de escolaridade (2º, 3º ou 4º anos). As atividades desenvolvidas na escola são organizadas em: ações em sala de aula, biblioteca, laboratórios e outros espaços escolares; ações em reuniões: de pais, de planejamento, de horário de trabalho pedagógico coletivo e de conselho de classe; ações de registro do cotidiano escolar por meio de imagens e textos (construção do diário de bordo); projetos coletivos: aprendendo com diversão (brincadeiras infantis na hora do recreio) e projeto das 7 artes. Há, também, os projetos realizados por grupos: jogos matemáticos, contação de histórias, movimentação e musicalidade, reforço de matemática e português, acompanhamento da rotina escolar.

Já em Bragança Paulista, o PIBID teve seu início na Escola Municipal Maria Elisa Quadros Câmara que foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação porque os resultados obtidos por seus alunos nas avaliações aplicadas pelo governo foram insatisfatórios. No primeiro semestre de 2011, esta escola foi desmembrada, tendo dado origem a seguinte situação: a Escola Maria Elisa passou a ser de educação infantil e o PIBID passou a atuar na Escola Municipal Professor José Murillo Arruda que foi desmembrada da primeira, porque esta escola ficou responsável pelo ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Temos quatro professoras supervisoras, sendo que uma delas foi substituída por outra porque houve uma redução no número de salas na nova escola. Os bolsistas e as professoras supervisoras desenvolvem diferentes projetos e ações em sala de aula. Nesse semestre, os bolsistas estão fazendo um rodízio nas diferentes salas de aula da escola, com o objetivo de compartilhar saberes e práticas educacionais construídas no coletivo.

O grupo mantém reuniões semestrais entre toda a equipe das duas cidades; mensais entre os três coordenadores; quinzenais ou semanais, conforme as necessidades, entre coordenador de área e professores da escola / alunos bolsistas; semanais entre professores da escola e alunos bolsistas. Além disso, todos fazem o registro de suas ações em diários de bordos, sínteses das reuniões feitas e em vários outros gêneros textuais que foram sendo empregados no decorrer dos trabalhos, ora por necessidade, como os emails ou conversas nos corredores, ora pelo prazer mesmo de escrever, como os poemas ou bilhetinhos.

Pontuamos que os documentos de natureza diversa, produzidos no transcorrer das diferentes ações implementadas no PIBID da USF, darão origem à Coleção PIBID, que contemplará o período de 2010 a 2012; todos os textos foram cedidos pelos participantes para o Centro de Documentação e Apoio à História da Educação (CDAPH). Esta coleção acolherá, em princípio, os anteprojetos do PIBID, o projeto aprovado pela Capes, os relatórios apresentados pela coordenadora institucional, coordenadoras de área, professoras supervisoras e bolsistas, os diários de bordo, os álbuns de fotografias e os ofícios trocados com as secretarias municipais de educação. A organização e disponibilização dessa coleção para consulta viabilizará a realização de diferentes projetos de pesquisa, em nível de graduação e pós-graduação. E, ainda, poderá atender a demanda de professores do ensino fundamental em busca de subsídios para o aprimoramento de sua prática docente. Portanto, esta coleção acolherá as histórias e memórias do PIBID na USF.

Para esse artigo, nós selecionamos alguns desses textos que serão apresentados e discutidos na seção a seguir.

Os textos no PIBID: algumas reflexões

Vários textos têm sido produzidos no PIBID e todos eles apresentam pontos para discussão. Para este artigo, nós vamos nos deter em alguns desses textos e, por meio de uma análise dos temas abordados e da forma como eles foram enunciados, procuraremos levantar algumas das relações importantes no trabalho docente e que merecem ser discutidas nos processos de formação.

O primeiro ponto a ser abordado é a diferença dos papéis sociais assumidos pelos bolsistas nos diferentes gêneros e as implicações do que é dito por cada voz.

Segundo Bronckart (2008), ao produzir um texto de um dado gênero textual, o falante assume um papel social de pai, filho, professor etc. e partir daí constrói a sua fala, visando a um destinatário que também é visto a partir do seu papel social. Esses papéis terão grande importância na elaboração do texto, uma vez que não será qualquer tema que poderá ser tratado, já que não falamos as mesmas coisas e ainda do mesmo modo para o filho e para o marido ou aluno ou chefe. Alterando-se os papéis alteram os assuntos possíveis de serem tratados.

Notamos esse jogo de papéis ao compararmos os textos produzidos por nossos futuros professores, alunos do curso de Pedagogia e bolsistas do PIBID. Nos projetos e relatórios, encontramos o aluno de universidade se colocando como um acadêmico em diálogo com outros acadêmicos falando sobre o que necessita ser feito. O texto vem escrito em terceira pessoa e não há implicações do produtor ou do seu interlocutor, construindo, assim, um discurso objetivo, impessoal, que retomaria a verdadeira opção do que necessitaria ser feito, como podemos ver no trecho a seguir de um projeto:

Exemplo 1

"Este subprojeto abordará o conteúdo de Matemática do 4º bimestre por meio de situações problemas, operações com números naturais e representação de figuras geométricas.

Os alunos utilizarão o jogo para desenvolver diversas habilidades matemáticas, o cálculo mental, a utilização de estratégias e tratamento de dados, por meio de registro em tabelas e gráficos. O trabalho com geometria se desenvolverá por meio de sólidos geométricos, dobraduras, chamadas

origamis, onde os alunos serão levados a utilizar termos corretos e assim ampliar seus conhecimentos.

Conforme Prieto (2009), o jogo possibilita que o aluno utilize estratégias de ação, análise de erros, tomadas de decisão, oportunidade de repensar a jogada e desta forma, desenvolver seu raciocínio e suas estruturas cognitivas.

Já o trabalho com dobraduras, segundo Shih (2009), é atrativo e desafiador para os alunos, pois, além de proporcionar a aquisição de habilidades espaciais e geométricas, envolvem interação do grupo, a iniciativa para enfrentar desafios, a auto-estima etc.

Desta forma, o trabalho com jogos e dobraduras em matemática, é um recurso importante para a aprendizagem do universo matemático. Eles auxiliam no ensino, motiva os alunos e os desafia." (Projeto L.A.M., Introdução, 2010)

Nesse exemplo, pouco podemos dizer do aluno que o escreveu, a não ser que parece aderir às teorias que estudou na universidade. Mas esta adesão também pode ser vista nas situações de provas em que os alunos procuram demonstrar ao professor o seu domínio das teorias estudadas. Mas será que o domínio exposto em um texto nos mostra apropriação do que foi estudado? E mesmo se houve apropriação, há outras questões que emergem: onde se encontra o aluno, quais suas dúvidas, suas questões frente a essa teoria? Parece-nos que nos textos mais acadêmicos tem sido mais difícil de encontrar a voz do aluno, já que há um modelo de agir esperado e divulgado para eles que deve ser seguido, caso se queira ter sucesso nos estudos escolares (BUENO, 2009). Dessa forma, caberia mais ao aluno reproduzir a voz dos acadêmicos que dar espaço à sua própria para se ter sucesso na universidade, para não dizer em toda a vida escolar, pois normalmente se escreve para um avaliador do texto, não um leitor. Esse modelo é tão forte que, mesmo no espaço do PIBID que não pressupõe o mesmo tipo de avaliação das disciplinas da graduação, os alunos tendem a reproduzir esse modelo.

No caso dos projetos, encontramos, na maioria das vezes, na finalização do texto, uma frase de efeito no sentido de evidenciar que aquele projeto será “a solução do problema educacional”. Parece que há uma necessidade de encontrar metodologias e projetos que dêem conta de toda a problemática, no caso desse projeto, do ensino de matemática. Nesse sentido, os bolsistas propõem trabalhar com os diferentes campos da matemática escolar: problemas, operações, geometria (espacial e plana) por meio de jogos. E dá a entender que tudo dará certo, pois: “o trabalho com jogos e dobraduras em matemática, é um recurso importante para a aprendizagem do universo matemático. Eles auxiliam no ensino, motiva os alunos e os desafia.”, fazendo referência ao que sabem da teoria e ao que esperam para “resolver o problema do ensino de matemática”, conforme relatam os bolsistas.

Ao contrário da impessoalidade dos projetos e relatórios, nos diários de campo encontramos o espaço do pessoal, do eu, do outro, do cotidiano com tudo de bom e de ruim que ele acarreta. No diário, o aluno se coloca em primeira pessoa e se dá espaço como autor e como leitor do texto produzido. Parece também não encarar o professor da universidade que será o seu leitor também como um avaliador. Assim, nesses diários, feitos em cadernos universitários espiralados, encontramos registros sistemáticos sobre as idas às escolas, o trabalho desenvolvido naquele espaço, as reuniões e as impressões, sentimentos, desejos que vão surgindo no decorrer do processo. No diário, há espaço para a produção de memórias e a manifestação dos sentimentos, como o que pode ser visto a seguir:

Exemplo 2

"Lembro-me do meu primeiro dia de aula, estava muito ansiosa e animada para estudar. Mas, quando tive que deixar minha mãe para fora da sala de aula, minha alegria fez-se pranto. Minha professora chamava-se Sônia, era um amor, me acalmou e trabalhamos um ano juntas para minha alfabetização.

Eu até hoje lembro e 'sinto' o cheiro dos meus materiais escolares, que delícia!

Recordo também uma vez na 2ª série, minha professora Tereza deu uma atividade para fazer em dupla mas era ela quem escolhia os integrantes para compor a equipe. Ela colocou junto comigo um menino bem mais velho que eu e que faltava muito. Foi o que bastou para eu recusar e chorar para não fazer a atividade com ele. Levei uma bronca, mas não fiz a atividade"

(Diário de L.A.M, Registro 1, 2010)

A proposta de que os envolvidos no projeto produzissem suas memórias escolares tinha por objetivo identificar sentimentos e práticas que nos constituem enquanto professores e futuros professores. Há na literatura pesquisas e estudos autobiográficos que valorizam e reconhecem o alto poder formativo desse tipo de texto. O futuro professor, quando escreve suas memórias escolares, ressignifica os acontecimentos por meio do que sente, de suas experiências e leituras teóricas. Tomar consciência sobre seu processo formativo, possibilita reconhecer práticas que nos constituem, que podem ser reproduzidas e/ou ressignificadas.

Além das diferentes vozes construídas a partir dos diversos papéis sociais, um segundo ponto que encontramos nos textos dos alunos bolsistas do PIBID são as relações humanas que se pode estabelecer no trabalho: com teóricos à distância nos textos acadêmicos e com pessoas reais no cotidiano nos diários. Vejamos exemplos sobre a relação com a professora, a “prô” Maria, e com um colega:

Exemplo 3:

"A mãe mesmo após ouvir os argumentos da prô Maria, simplesmente disse que iria embora e que voltaria outro dia para conversar sobre as tarefas de casa de sua filha.

Ao fechar a porta, Maria respirou profundamente e me disse: imagina eu além de dar aulas, cuidar deles, ter de tomar conta se eles vem ou não vestidos de acordo para a sala de aula e, quando não, ter de ligar para o responsável de cada um dos 17 alunos? É impressionante o que a professora tem de escutar.

Acredito que a ação serena da Maria tenha sido uma resposta que a mãe não esperava, que a mesma tivesse ido aquele dia esperando um grande escândalo.

Tive a experiência de como é necessário a professora manter a calma durante uma tempestade formada por um pai ou mãe."

(Diário de C.M.F., Registro de 2011)

Exemplo 4:

"Foi uma experiência muito boa assistir a aula da minha colega, pude ver como ela se empenhou neste trabalho e buscou o melhor pelos alunos"

(Diário de L.A.M, Registro de 2010)

Nos dois extratos acima, vemos que os alunos bolsistas trazem explicitamente as aprendizagens que vão construindo no cotidiano com o outro, ou seja, os modelos de agir que vão percebendo como relevantes para a sua formação profissional e humana.

Os desafios do trabalho docente, como no exemplo 3, vão sendo percebidos pelos bolsistas nessa interação com os diferentes atores na escola. No caso, a professora e os pais. Observar atitudes da professora, analisá-la e registrar sobre o que aprendeu com aquela situação oferece possibilidades de reflexão ao futuro professor sobre o trabalho docente.

Todavia, nem sempre é um modelo a ser seguido aquele que se depreende nas interações humanas, como no exemplo a seguir, em que o aluno nota os pré-julgamentos entre os assuntos correntes na sala dos professores:

Exemplo 5:

"Na sala dos professores, enquanto eu fazia estágio, ouvi uma professora da educação infantil falando sobre a outra sala de uma professora que pediu afastamento, dizendo que aquelas crianças eram 'o infantil da Fundação Casa'.

Notei que a percepção da professora que não leciona na turma a que se referiu e já a julgou, rotulando as crianças de criminosas, perdidas, pois era isso que estava implícito na sua fala." (Diário de L.A.M., Registro de 2012)

A escrita dos projetos, relatórios, diários de campo levou os futuros professores a perceber que, para cada objetivo e destinatário, podemos construir textos de diferentes gêneros textuais, não havendo, desse modo, um "texto correto" a ser usado na formação, no PIBID.

Mas “textos” no plural que se prestam a abrir espaços para o diálogo consigo próprio, com os colegas, com a escola, com os professores da universidade etc. Assim, um terceiro ponto que os textos dos alunos bolsistas nos leva a discutir é a descoberta da liberdade de se expressar e de se colocar como ator no processo de formação, como podemos ver no poema de uma bolsista, escrito por sua vontade e em seu tempo, sem imposições externas. No poema, em primeira pessoa, em tom bem pessoal, a aluna reflete sobre o seu processo no PIBID, das certezas que partiu às descobertas no caminho, das reflexões feitas ao desejo de chegar à prática como professora:

Exemplo 6:

Prática reflexiva

A minha visão era cega literalmente,
Não via nada que não estivesse a sua frente,
E ela sempre olhava para o mesmo lugar.
Minhas convicções não estavam totalmente erradas,
Mas um tanto quanto exageradas
Quando as tentei praticar.

Estudei sobre muitas metodologias
Epistemologicamente baseadas em diversas teorias,
Mas diante das crianças conheci outro universo.
Mesmo embasada em suados planejamentos
Pautados em compreendidos fundamentos,
Vi tudo desvelar-se mais complexo.

Eu que acreditei que existia uma única verdade,
Percebi, então, que deixei de refletir sobre a realidade.
E o pior, achando que o fazia.
Eu que desejei radicalizar a escola,
Vi literalmente que sem a base histórica
Nada se renovaria.

Pois, o antigo é a base do novo.

Só o muda quem o vive, revive e reflete de novo
E o que eu não tinha era essa vivência
Eu que desacreditava na escola como estava,
Recebi ajuda de uma professora empenhada
Que mostrou o valor da experiência.

Mudei meus conceitos,
Abri meus olhos para ângulos e jeitos
De se olhar o mesmo ponto.
Hoje sei que a teoria não se sobrepõe à prática
E nem essa última deve permanecer estática
Se não volta-se sempre ao mesmo encontro.

Assim, estou satisfeita porque não encontrei a calma.
E foi na escola (quem diria!)
Que encontrei minha inquietação.
O suporte teórico sozinho já não me basta.
Anseio pela prática
Para efetivamente articular minha transformadora reflexão.
(Poema de K. , Fim de 2010)

A reflexão entre teoria e prática presente no poema expressa, de certa forma, o dilema de muitos professores em início de carreira que, muitas vezes, os fazem desistir de ser professores. Quando a bolsista escreve esse poema evidencia que pode manifestar esse sentimento e antecipar o “choque de realidade” que marca os primeiros anos da docência. No interior do projeto, supervisionada pela professora que assume o papel de um modelo para os bolsistas, mas um modelo que pode ser parceiro e não que seja seguido sem uma reflexão crítica e supervisionada pela professora da Universidade, também parceira, a bolsista se sente segura para produzir um texto em que manifesta esse seu momento de reflexão pessoal, sabendo que seria ouvida e acolhida pelos envolvidos no projeto. A bolsista se coloca na posição de uma aprendiz e que pode expressar seu processo de aprendizagem pessoal, por meio do coletivo de envolvidos no projeto, e das várias vozes teóricas que perpassam a sua formação.

E no meio desses gêneros textuais, ainda temos os emails que mostram os engajamentos pessoais dos alunos bolsistas e os resultados que o PIBID trouxe para cada um, seja fazendo pedidos, seja despedindo-se do PIBID, como vemos nos emails abaixo, que foram copiados do modo como os bolsistas os escreveram, assim há erros de digitação ou ortografia e acentuação:

Exemplo 7

De: E.M. R.S.

Para: R. G.

Enviadas: Terça-feira, 3 de Abril de 2012 16:21

Assunto: boa tarde

R., boa tarde!

desculpe mas tenho uma série de coisas para elencar com você, em primeiro lugar pedir para que me envie o relatório de 2011 para que eu possa anexar o deste ano. Em segundo lugar gostaria de saber se há a possibilidade de contratarmos uma peça de Teatro profissional, já que se trata do fechamento do projeto 7Artes e do programa PIBID. acredito que por todo trabalho realizado com tanta dedicação e amor, não podemos simplesmente finalizar. Acredito que estas ocasiões merecem ser fechadas com chave de OURO, você não acha?! Bom como conversamos em reunião com as bolsistas e professoras sobre esta possibilidade, resolvemos consultá-la, para saber as reais possibilidades, visto que, se a resposta for positiva entrarei em contato com um grupo de Jundiaí que me disseram que muito bom, e penso que nossos alunos, os bolsistas, professores e o fechamento do projeto merece simplesmente o melhor, afinal, somos PIBIDIANOS, portanto, mais que guerreiros. gostaria de uma resposta com um pouco de urgência, já que terei que contatar com antecedencia os atores, sem mais, desde já agradeço, beijos J.!

Exemplo 8

De: S.H.

Para: R.G., L.B.

Assunto: PIBID

Enviada: 26/04/2012 15:28

Olá professoras L. e R., td bem?

Gostaria de agradecer a possibiliade que me concederam de participar do PIBID, por meio desse projeto conheci a LIBRAS e dei um rumo em meus objetivos, depois de diversas palestras, cursos, oficinas que participei , fui convidada a ser interprete de uma aluna... Por esse motivo peço meu desligamento do programa, pois não conseguirei conciliar as duas atividades.

Novamente agradeço, e peço desculpas se alguma atitude minha veio a destoar algo.

Acredito que trabalharemos juntas em outras atividades da facu.

PS. Comuniquei hj a pro E.

Um forte abraço

H.S.

Nesses emails, vemos os alunos bolsistas exporem que o PIBID é importante em sua caminhada, mesmo se no momento atual é preciso partir para outros trabalhos. A necessidade de “fechar o projeto com chave de ouro” evidencia o quanto o ele é assumido por todos. Os bolsistas reconhecem o papel da participação de um projeto como esse para o contato com a escola, para a aprendizagem docente, para a articulação teórica com a sua formação na universidade, para a inserção na cultura escolar, para as relações sociais que produziram, para a inserção na profissão docente, para a compreensão sobre um trabalho coletivo no interior da escola e para seu desenvolvimento humano.

Esse conjunto de textos produzidos nos permitiu, por sua forma e temas abordados, perceber a relevância de, nos espaços de formação, trabalhar com diferentes gêneros textuais a fim de possibilitar aos alunos da universidade se colocarem em outros papéis que lhes possibilitam se posicionar como protagonistas do seu próprio processo de formação. Por meio dos textos, os alunos bolsistas puderam contribuir, fazendo discursos sobre a escola, sobre si próprios e sobre os vários discursos que circulam na área de educação. Como consequência, estiveram expostos a diferentes modelos de agir no trabalho do professor, podendo perceber que neste ofício há muito mais que uma relação entre professores e alunos somente, o que provavelmente muito contribuirá para o seu desenvolvimento humano e profissional.

O próprio trabalho com textos no PIBID já pode ser uma referência para os futuros professores adotarem depois em seu trabalho como professores. Pois o trânsito entre textos tradicionalmente exigidos e aqueles de outros domínios, seja da pesquisa, como os diários de campo, seja da literatura ou do mundo do trabalho, como respectivamente são os poemas e os emails, mostrou ao grupo o jogo discursivo em que se pode entrar com a diversidade de gêneros textuais e o desenvolvimento propiciado pela experiência de adentrar nesse jogo. Nesse sentido, espera-se que a experiência com o PIBID leve esses futuros professores a não serem como aqueles que só deixarão os seus alunos escreverem os gêneros tradicionalmente colocados como adequados para as suas crianças, como as fábulas ou contos de fadas. Afinal, tendo se apropriado da riqueza de uma produção cultural, como a linguagem com seus diversos gêneros textuais, será esperado que procurem repassá-la às próximas gerações.

Considerações finais

Os gêneros textuais foram (e estão sendo) construídos nas interações sociais servindo às diferentes comunidades que os utilizam; eles, em sua total diversidade, fazem parte da vida humana. É nos textos produzidos a partir desses gêneros que encontramos os modelos de agir e as avaliações que são feitas destes; a apropriação dos gêneros, portanto, passa também por um embate entre crenças e certezas de um falante com as dos vários segmentos de uma sociedade.

Logo, trabalhar com os gêneros na escola e na formação de professores, principalmente, permite levar as pessoas a uma reflexão sobre si mesmas, sobre a sociedade e sobre como o seu ofício aparece nos vários discursos. Essa reflexão pode não levar a uma grande e rápida mudança social, mas pode gerar alterações nos discursos, o que já é, em nossa perspectiva, um primeiro passo para a construção de uma sociedade mais crítica, ao menos em relação à educação.

Nesse sentido, notamos que a diversidade de gêneros textuais na formação de professores pode ser muito relevante e produtiva, uma vez que levará os futuros docentes a experienciarem diferentes relações com a linguagem e, portanto, com o seu próprio agir. Contudo, caberá também aos professores formadores lerem esses textos de modo a vê-los como muito mais que um exercício escolar; percebendo-os como importantes instrumentos de transformação e formação docente.

Referências

BAKHTIN, Mikail. VOLOCHINOV, Valentin. (1929-30). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; **Matêncio, Maria de Lourdes Meirelles. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-230.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: EDUC, 2009.

BUENO, Luzia; GRANDO, Regina C.; GUIMARÃES, Maria F. Relatório do PIBID. Capes, 2010.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

GRANDO, Regina C.; NACARATO, Adair M. Educadoras da Infância pesquisando e refletindo sobre a própria prática em matemática. **Educar em Revista**. Curitiba, PR, Editora UFPR, n 30, jul./dez. de 2007. p. 211-234

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. P. 15-29

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Ângela Kleiman**. Vinhedo: Horizonte, 2010. v. 1, p. 148-156.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

TORICELLI, Luana. **A colaboração em um grupo de alunas da Pedagogia que ensinam (ou ensinarão) matemática**. 2009, 184p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.