

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARCELA BURGHI ZADRA

**SABERES CONSTRUÍDOS ATRAVÉS DA
ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL**



Rio Claro
2015

MARCELA BURGHI ZADRA

SABERES CONSTRUÍDOS ATRAVÉS DA ESCRITA
NA FORMAÇÃO INICIAL

Orientador: Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2015

370.71 Zadra, Marcela Burghi
Z17s Saberes construídos através da escrita na formação inicial
/ Marcela Burghi Zadra. - Rio Claro, 2015
63 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - Formação. 2. Narrativa. 3. Experiência. 4.
Saber docente. I. Título.

*Dedico este trabalho a meus pais e a meu irmão,
pois minha família é meu porto seguro.
São eles os principais responsáveis pelas forças que
me movem até a realização dos meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Marcelo Zadra e Edilaine Burghi Zadra, pelo amor e dedicação de sempre; pelo suporte e incentivo que me permitiram alcançar mais essa conquista na vida; pelo exemplo de caráter e valores que sempre busquei e continuarei buscando seguir e honrar.

À minha orientadora, Laura Noemi Chaluh, por ter acreditado no meu potencial e ter aceitado me orientar, não apenas nesse trabalho como também em vários outros durante minha formação, me trazendo inúmeras aprendizagens e descobertas sobre quem eu sou e que tipo de profissional quero ser.

À Mayara Talissa Sass, minha amiga e melhor parceira de sala de aula e de atividades acadêmicas. Obrigada por todo aprendizado, apoio, compreensão, problemas, confidências e conquistas que pudemos compartilhar nos últimos quatro anos.

À Janaina Alves da Silva, minha amiga, parceira de projetos de pesquisa e extensão, e parceira de festas. Obrigada pelos congressos compartilhados, pelos desabafos divididos e pelas aventuras vividas, tornando essa fase da minha vida ainda mais especial.

Ao Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade, sem o qual eu não teria descoberto o lado mais encantador da docência. Agradeço a todos que passaram por ali em meus anos de participação e dividiram comigo aquele espaço tão privilegiado, onde sempre pudemos abrir nossos corações e lembrar que não estamos sozinhos nessa batalha.

A todos os professores que passaram pela minha vida e contribuíram com minha formação, tornando possível que hoje eu esteja concluindo essa importante etapa de minha vida profissional.

À turma de Pedagogia 2011, pelas experiências compartilhadas.

Agradeço a todos de alma e coração!

*Palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes,
funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das
palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também,
que as palavras fazem coisas conosco.*

Jorge Larrosa Bondía

RESUMO

O presente trabalho tem como foco a prática da escrita na formação inicial. A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva autobiográfica. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram as escritas produzidas por mim durante minha participação no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e de minha participação no projeto de extensão Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade, escritas essas que trazem minha experiência formativa enquanto futura professora. O objetivo foi analisar as escritas produzidas por mim nesses contextos e, através dessa análise, compreender quais as temáticas que problematizei e quais os saberes que fui construindo a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar e no contexto universitário. Na busca por compreender as práticas de escrita promovidas na formação inicial, desenvolvi uma pesquisa bibliográfica nos Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) de 2008, 2010 e 2012. Esta pesquisa busca contribuir com o reconhecimento da potencialidade formativa da escrita autobiográfica docente.

Palavras-chave: Formação inicial. Escrita. Narrativa. Experiência. Saber docente.

ABSTRACT

This paper focuses on the practice of writing in the initial training. The research was conducted from an autobiographical perspective. The instruments used for data collection were the writings produced by me during my participation in the Institutional Scholarship Project Introduction to Teaching (Pibid) and my participation in the extension project Training Group: Dialogue and Otherness, those writings that bring my formative experience as a future teacher. The objectives was to analyze the writings produced by me in these contexts and through this analysis, understand what the issues that I problematized and what knowledge I was building from the experiences lived in the school context and in the university context. In view of understand the writing practices promoted in initial training, I have developed a literature search in the Annals of ENDIPE (National Meeting of Teaching and Teaching Practice) 2008, 2010 and 2012. This research seeks to contribute to the recognition of the training capability of autobiographical teaching writing.

Keywords: Initial training. Writing. Narrative. Experience. Teaching knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 - A ESCRITA EM MINHA VIDA	12
CAPÍTULO 2 - A ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA E A PESQUISA CIENTÍFICA	16
2.1 Do romance de formação à narrativa de formação.....	16
2.2 A subjetividade da pesquisa (auto)biográfica.....	17
2.3 Por que investir na pesquisa (auto)biográfica em educação?.....	19
CAPÍTULO 3 - A ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
3.1 Primeiras pesquisas acerca da temática.....	22
3.2 Novas pesquisas: a escrita na formação inicial de professores.....	26
CAPÍTULO 4 - MINHAS ESCRITAS, NOVOS SABERES	31
4.1 Primeira experiência com a análise de registros próprios e o reconhecimento de diferentes escritas.....	31
4.2 Análises de escritas pós encontro do projeto de extensão.....	35
4.3 Análises de Pipocas Pedagógicas.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	61

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar registros e escritas que elaborei durante minha participação no projeto de extensão Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade, no período de 2012-2013, buscando identificar quais as temáticas que problematizei e quais os saberes que fui construindo a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar e no contexto universitário.

Minha participação nesse projeto se iniciou em março de 2012, concomitante à minha inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de subprojeto intitulado “Universidade e escola pensando a formação docente interdisciplinar: investigação, reflexão e ação”.

Inserida nesse projeto de extensão, que é coordenado por minha atual orientadora, passei a ter contato com a escrita em suas diversas formas. Esse contato e a produção de escritas reflexivas dentro da universidade me fizeram perceber que tal prática é capaz de auxiliar e até mesmo otimizar nossa formação e nosso trabalho docente.

Meu primeiro contato sistematizado com o tema ocorreu em dezembro de 2012 após uma conversa com minha orientadora a respeito de meus interesses para temática de pesquisa. Decidimos que eu deveria pesquisar a “escrita na formação inicial de professores”, termo que foi utilizado como palavra-chave em minha pesquisa bibliográfica no SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). O resultado inicial dessa pesquisa apresentou certa escassez de trabalhos realizados com essa temática entre as pesquisas científicas naquele contexto. Sendo assim, modifiquei o termo pesquisado para "escrita na formação de professores" e alguns artigos foram encontrados. Entre tais artigos, posso citar Andrade (2003), Kramer (1999), Galvão (2005) e Oliveira (2009), trazendo trabalhos que vão da caracterização geral da narrativa (GALVÃO, 2005) ao uso da escrita na formação inicial de professores como objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2009).

Em março de 2014, após a conclusão do subprojeto Pibid em que participei, tive a possibilidade de ser bolsista PIBIC (Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação Científica), dando continuidade à pesquisa¹ de uma licencianda que havia se formado no

¹Trabalho vinculado à pesquisa “Entrelaçando culturas: formação, linguagem, coletividade, empoderamento” coordenado pela professora Laura Noemi Chaluh, orientadora deste trabalho e que recebe auxílio da FAPESP e do CNPq.

início do ano. O tema da pesquisa sendo a escrita na formação inicial de professores, também foi capaz de contribuir com a realização do meu trabalho de conclusão de curso. Entre os artigos que selecionei nessa pesquisa, posso citar Cinquetti (2008), Oliveira (2008), Freitas et al (2008), Souza e Cordeiro (2008), Silva, Campos e Oshiro (2010), Vilar (2010), Martins e Cabral (2010), Süssekind (2010), Ferreira (2010), Frison (2012), Bolzan, Ventorim e Locatelli, (2012), Menezes (2012), Zamperetti (2012), e Martins, Militz e Souza (2012), todos retirados de Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) referente aos anos de 2008, 2010 e 2012.

Considerando a importância da escrita na formação continuada dos professores apresentada nas pesquisas citadas, assim como a escassez de pesquisas semelhantes sobre a prática da escrita na formação inicial, realizar esse trabalho sobre minha própria experiência com a escrita durante minha formação inicial e apresentar as contribuições que as mesmas me trouxeram talvez seja uma forma de contribuir com a expansão da temática e a disseminação de sua relevância.

Em questões metodológicas, meu trabalho será realizado a partir de uma abordagem qualitativa, se tratando de uma pesquisa autobiográfica. Os autores selecionados para subsidiar essa metodologia foram Bogdan e Biklen (1994) para pesquisa qualitativa em educação e Ranghetti (2004), Bueno (2002), Delory-Momberger (2011) e Passeggi et al(2007) para pesquisa autobiográfica.

Para Bogdan e Biklen (1994), quando os dados a serem investigados não são números, mas sim palavras ou imagens, estamos realizando uma pesquisa qualitativa; e um dos objetivos de uma pesquisa qualitativa é questionar os sujeitos de investigação buscando perceber "aquilo que *eles* experimentaram, o modo como *eles* interpretaram as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturaram o mundo social em que vivem" (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51, grifos do autor). Analisando minhas próprias escritas nesse trabalho serei meu próprio sujeito de investigação, realizando, assim, uma pesquisa com perspectiva autobiográfica. Para Souza (2007):

[...] metodologia autobiográfica, segundo Josso (2004), da legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os auto relatos. [...] Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades também únicas (p.65-66).

O autor afirma ainda que uma problematização metodológica é pertinente e se inicia pela forma como interpretamos tais narrativas. Narrativa para o autor seria “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ apud SOUZA, 2007, p.66).

Como já referido, os instrumentos utilizados para coleta de dados serão escritas produzidas por mim no contexto universitário durante minha participação no projeto de extensão, coordenado por minha orientadora, no período 2012-2013. Todas essas escritas trazem parte de minha experiência formativa enquanto futura professora.

A seguir apresento o conteúdo de cada capítulo de meu trabalho.

No capítulo 1 trago um breve memorial sobre meu relacionamento com a escrita anterior a minha inserção na universidade, a forma como, após essa inserção, a escrita acadêmica desestabilizou aquela relação de afeto que eu tinha com a escrita, e como acabei por descobrir o valor e a potência da escrita não acadêmica para minha formação e como objeto de pesquisa.

No capítulo 2, ciente da subjetividade contida em um trabalho de análise de registros e narrativas pessoais, trago subsídios teóricos legitimando o valor da pesquisa autobiográfica, assim como um breve histórico da mesma. Como citado anteriormente, para a realização desse feito utilizo estudos de Ranghetti (2004), Bueno (2002), Delory-Momberger (2011) e Passeggi et al (2007).

No capítulo 3 apresento levantamento bibliográfico que realizei sobre a escrita na formação de professores durante minha formação. Parte desses estudos, como já referido, foram realizados no início de 2012 através do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) como atividade requerida durante o projeto de extensão, e a outra parte dos estudos foram realizados de março à julho de 2014 durante meu trabalho como bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica) em Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino).

O capítulo 4, dividido em dois momentos: primeiramente apresento uma experiência significativa onde colegas do projeto de extensão analisaram registros meus, justificando mais uma vez minha escolha pela temática do trabalho de conclusão de curso; em seguida, realizo uma análise própria de escritas que produzi em 2012 e 2013 durante a participação no projeto de extensão e no Pibid, buscando olhar para mim

mesma por outro ângulo, pois na análise de tais escritas “o autor ocupa o papel do espectador. Distancia-se do que se mostra, estranha-se e, com o estranhamento, começa a compreender o processo vivido, os movimentos e as afecções sentidas” (RANGHETTI, 2004, p.4).

CAPÍTULO 1 – A ESCRITA EM MINHA VIDA

Desde a infância apresento uma boa relação com a escrita. Tirava boas notas nas redações escolares, construí vários diários, *blogs*, trocava inúmeras cartas com os amigos e cheguei a escrever poemas e contos. Na universidade, entre tantas opções de projetos de pesquisa e extensão disponíveis para nossa inserção, acabei me tornando membro de um projeto de extensão que trabalha, entre outras coisas, com a escrita na formação de professores. Nesse contexto me apaixonei ainda mais pelo tema, especialmente depois do distanciamento que acabei sofrendo logo após minha inserção no mundo acadêmico.

Em 2011, meu ano de ingresso à universidade, foi quando descobri que o mundo da escrita vai além da literatura e de todos aqueles outros modelos com os quais eu já estava familiarizada. A escrita acadêmica, exigida em quase todos os contextos universitários, acabou por adormecer em mim aquela visão artística sobre o ato de escrever, me tornando uma pessoa prática e treinada a produzir textos formais, em sua maioria baseados em teorias existentes a respeito do tema discutido. Eu cheguei a sentir medo de escrever, pois toda aquela habilidade responsável por notas 9 e 10 nas redações escolares, dentro da universidade acaba por se tornar *achismo* (sem valor), ou pior, plágio, pois provavelmente, neste vasto mundo de pesquisas sistematizadas, algum teórico importante já teve um raciocínio parecido com o meu e publicou aquela ideia em seu nome. Posso dizer até que, enquanto durou essa transição da escrita informal para a escrita acadêmica, que ocorreu no meu primeiro semestre da graduação, foi quando me deparei com as notas mais baixas de minha formação universitária. De fato foi um choque que acabou afastando de mim o prazer de escrever e, em partes, até o prazer de ler, que também me acompanhava desde sempre. Chegava a ser desagradável pegar um romance e encontrar palavras coloquiais, expressões informais e até sentimentalismo. Parecia injusto que aquela escrita leve e livre existisse no mundo enquanto eu era obrigada a me manter focada apenas na escrita sistematizada, com aquela cautela extrema para não expressar opiniões, nem deixar escapar uma gíria ou uma metáfora. E, como eu estava me formando professora, acreditava que esse convívio exclusivo com a escrita formal e sempre baseada em teóricos seria regra dali em diante. "Uma professora deve ter compromisso com a ciência, com a verdade absoluta, sem se dar ao luxo de expor opiniões e *achismos* aos alunos. Uma professora deve ter cuidado com seu lado

humano". Era essa minha concepção profissional construída durante o primeiro ano de formação.

Em março de 2012, meu segundo ano de formação e período em que eu já havia passado pela dolorosa transição da escrita, iniciei minha participação no Pibid concomitantemente ao projeto de extensão Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade.

O objetivo do Pibid é inserir alunos de diferentes licenciaturas dentro de escolas estaduais e municipais, formando uma parceria entre escola e universidade. No edital do qual participei, o projeto se dava de maneira interdisciplinar, composto inicialmente por 15 bolsistas das áreas Pedagogia, Geografia e Educação Física divididos em três escolas estaduais. Após um ano de andamento, o número de bolsistas dobrou e uma escola municipal de ensino fundamental I também foi inserida no programa. Dentro dessas escolas, formávamos parcerias com professores e acompanhávamos algumas aulas, fosse desenvolvendo um projeto próprio ou auxiliando no trabalho que o professor já estava realizando. Durante meus dois anos de subprojeto Pibid, acompanhei professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental II. Nessa vivência meu foco fora em alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, especialmente com a leitura e a escrita.

O projeto de extensão Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade não tinha qualquer ligação direta com o Pibid. O Pibid era coordenado por uma professora da universidade e contava com a participação de vários outros professores responsáveis por orientar os alunos bolsistas. Entre esses outros professores estava minha atual orientadora, que me orientou também durante a participação no programa. À parte do Pibid, minha orientadora coordenava/coordena seu próprio projeto de extensão, já citado anteriormente. Esse grupo era/é composto por todos os seus orientandos (em geral estudantes de Pedagogia) de diferentes programas e projetos (Pibid/Programa de Iniciação à Docência; PIBIC/Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica; Núcleo de Ensino, Proex/Pró-Reitoria de Extensão; Bolsas de Iniciação Científica da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e também participam alunos na condição de colaboradores, que seriam licenciandos que não possuem bolsa ou ex-bolsistas, já formados, que continuam a participar do projeto) realizando reuniões semanais de duas horas. O projeto de extensão também articulava/articula um curso de extensão oferecido a professoras coordenadoras e vice-diretoras de escolas da rede municipal de ensino e coordenadoras pedagógicas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação do mesmo município, contando também

com a participação das universitárias que faziam/fazem parte do projeto de extensão. Os encontros eram/são mensais com duração de três horas, tendo como tema de curso no ano de 2013 os filmes na formação de professores e no ano de 2014 a literatura na escola.

A dinâmica do projeto de extensão consistia em realizar leituras diversas (artigos científicos, literatura variada e até escritas produzidas por nós mesmos), assistir a vídeos e filmes, apresentar projetos desenvolvidos nas escolas em que estávamos inseridos, organizar e participar de eventos acadêmicos, em alguns momentos visitar escolas com metodologias que fogem ao tradicional, produzir escritas e registros, entre outras propostas que poderiam surgir durante os encontros. A liberdade para conversar, a proximidade entre os membros, o espaço para troca de experiências e a sensibilização com e na atuação docente são características marcantes que identificam esse grupo.

Entre todas essas práticas, a forma como a escrita era trabalhada naquele espaço acabou se destacando para mim. Logo em meu primeiro dia de participação no grupo fiquei responsável por realizar o registro do encontro. Ao perguntar como esse registro deveria ser, tive como resposta o seguinte: “faça como você achar melhor, apenas nos conte os acontecimentos de hoje”. Fiquei um tanto apreensiva; como contar os acontecimentos de um encontro que me pareceu tão pessoal e informal em uma escrita acadêmica? Esse primeiro registro foi realizado com certo receio, fazendo com que os elogios que recebi do grupo por ele me surpreendessem totalmente.

Dentro do grupo a escrita era praticada de várias formas. Como quase todos os participantes estavam inseridos na escola, esses momentos de acompanhamento de aula necessitavam de registros. Depois dos encontros também tínhamos o combinado de escrever algo sobre as sensações e reflexões que aquele encontro havia nos proporcionado. No início, acredito que boa parte de minhas escritas possuíam passagens mecanizadas, ainda influenciadas pela formalidade acadêmica. Não me parecia certo expressar uma reflexão própria naquelas escritas. Não me parecia certo contar um medo ou demonstrar uma alegria. Não me parecia certo, nos registros de aula, escrever minha opinião a respeito daquele dia e das práticas daquele professor que eu acompanhava. Tanto é que meus primeiros registros de acompanhamento de aula nesse contexto são quase puramente descritivos. Eu não me permitia estar naquelas linhas. Eu tinha que tomar cuidado com meu lado humano.

Aos poucos e arduamente, contando com a ajuda que a leitura das escritas dos colegas que já faziam parte do grupo me proporcionava, consegui me libertar e permitir

que meu pessoal se deixasse transparecer em minhas escritas. Eu ainda não entendia como aquela prática poderia auxiliar em minha formação, mas fui trabalhando e desenvolvendo essa capacidade mesmo assim.

Um dia, combinamos no grupo que eu deveria selecionar alguns de meus registros de acompanhamento de aula para que os colegas lessem e comentassem durante nosso encontro. Já havíamos realizado tal prática com uma das integrantes antes e optaram por repetir a atividade com outra pessoa. Aceitei a proposta.

Guardo maiores detalhes sobre essa análise para a introdução do capítulo 4 onde realizarei minhas próprias análises, mas devo adiantar que foi ali que percebi como aquela prática poderia, de fato, contribuir com a minha formação. Não apenas com minha formação acadêmica docente, mas também com minha formação pessoal. Essas escritas têm o poder de nos mostrar para nós mesmos; elas deixam transparecer um lado nosso que nós sequer tínhamos consciência da existência. Nos permite a reflexão: por que destaquei esse fato? O que eu realmente penso sobre isso? Como vou lidar com tudo isso? Como posso me tornar alguém melhor (como pessoa e como profissional) a partir dessa descoberta de mim mesmo? E, claro, essa descoberta só é possível acontecer se nos permitirmos estar nas linhas escritas.

Hoje estou aqui escrevendo meu trabalho de conclusão de curso justamente sobre essas escritas que se mostraram tão importantes em minha formação. E devo reconhecer que, se não fosse minha participação nesse projeto de extensão, talvez minha paixão por tal prática, que vinha me acompanhado por toda uma vida, tivesse se perdido para sempre na universidade.

CAPÍTULO 2 – A ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA E A PESQUISA CIENTÍFICA

De acordo com Delory-Momberger (2008 apud PASSEGGI et al, 2011), autores que tratam da escrita autobiográfica, consideram que “trata-se de uma hermenêutica prática para dar sentido à vida (*bios*), a si mesmo (*auto*) e à própria escrita (*grafia*)” (p. 381). Se a prática da escrita autobiográfica auxilia na atribuição de sentidos à nossa vida, a nós mesmos e à nossa escrita, por que não utilizarmos de tal recurso para expandir nosso mundo na ciência?

2.1 Do romance de formação à narrativa de formação.

Delory-Momberger (2011) afirma que a narrativa de formação é herança da Europa Iluminista e do movimento alemão *Bildung*, definido por pensadores do Iluminismo alemão como “movimento de formação de si pelo qual o ser único que constitui qualquer homem manifesta suas disposições e participa, assim, da realização do humano como valor universal” (p. 335). Tal movimento se impôs na Europa na forma literária como *Bildungsroman*, ou romance de formação. Nesse romance de formação, que se trata de uma ficção, o protagonista faz de sua vida uma contínua aprendizagem, tirando lições de suas vivências em busca da formação do seu eu único; em sua maioria, esses personagens são heróis, reis ou qualquer personalidade de grande título.

Passeggi et al (2011) também trazem referência sobre o *Bildungsroman*, afirmando que o movimento instigou no ser humano o interesse em conhecer a vida do outro. Apontam ainda que “essa busca da história de vida do outro ultrapassa os limites da curiosidade gratuita para se tornar uma busca de padrões de comportamento.” (p. 321). Nesse sentido, Delory-Momberger (2011) alerta para a intenção didática do romance de formação que não busca ser um modelo a ser seguido, e sim orientar o leitor para com sua própria vida.

Dessa forma, tirando o foco da vida dos grandes personagens desses romances de formação e trazendo-o para a própria vida, surgem as narrativas de formação que correspondem “a um estágio sócio-histórico particular da relação entre ‘indivíduo’ e ‘sociedade’, que inaugura nossa própria modernidade” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 338). O sujeito, então, passa a escrever sobre suas próprias vivências.

A partir disso, a autora questiona: “De onde procede a eficiência, a força formadora da narrativa, especialmente da narrativa (auto)biográfica?” (p. 340), para, em seguida, responder que não existe mágica; nada é milagrosamente revelado em uma narrativa. A obtenção de sentidos a partir dessas escritas acontece apenas com um trabalho árduo.

Fazemos o *trabalho* do romancista, e insisto nesse termo, porque é verdadeiramente um *trabalho* o que realizamos mediante a operação da narrativa sobre nossa vivência e sobre nós mesmos, que consiste em *transformar*, em mudar de um estado para outro, no caso, de dar forma de *história* a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe. O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os *relatores* de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios*, *intrigas* e *personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história*; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*. [...] Assim, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem *expressar* o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341, grifos da autora).

Levando em consideração que uma narrativa que traz a história de vida de um indivíduo obviamente estará repleta de particularidades, torna-se impossível que encontremos uma narrativa igual à outra. Seria até possível encontrarmos situações semelhantes, mas inevitavelmente sempre existirá uma singularidade, por mais discreta que essa seja. Sendo assim, a narrativa de formação, utilizada como fonte de pesquisa em vários âmbitos das ciências sociais – como na educação, por exemplo –, traz a subjetividade como uma de suas principais características; assunto que será discutido a seguir.

2.2 A subjetividade da pesquisa (auto)biográfica.

A subjetividade presente em pesquisas que trazem narrativas de formação, especialmente (auto)biográficas, como objeto de estudo, fora apresentada e discutida por Bueno (2002).

Em questões históricas, a autora afirma que o método biográfico de estudo fora bastante utilizado entre os anos de 1920 e 1930, sofrendo um colapso súbito nas décadas seguintes por sua falta de objetividade, ressurgindo apenas nos anos 1980. Nesse segundo contexto, à partir de 1980, “as teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais não davam conta dos problemas, das tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana” (BUENO, 2002, p. 17). Dessa forma, a alternativa para mediar a história individual e a história social seria retomar o método biográfico, justificando, assim, seu resgate.

Embora a necessidade dessa visão particular e subjetiva tenha surgido, quando falamos de pesquisas científicas, a busca por objetividade, racionalidade e fatos comprováveis está presente. Em razão disso, por vezes ocorreram tentativas de ajustar esses novos métodos de pesquisa aos padrões do modelo positivista (BUENO, 2002). Porém, essa tentativa de adaptação acabava por desvalorizar o método, visto que, como afirma Ferrarotti (1988) referenciado por Bueno (2002), a biografia é subjetiva em vários níveis:

Primeiro porque, através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorre, do fato de ser ‘um sujeito-objeto que se observa e se reencontra’; se orais, das interações entre o observador e o observado (p.17).

O autor, ainda referenciado por Bueno (2002), afirma também que essas tentativas de adaptação à pesquisa biográfica acabam por limitá-la em quadros epistemológicos e metodológicos da sociologia tradicional, traindo, assim, “o seu caráter essencial, isto é, sua historicidade profunda, a sua unicidade” (FERRAROTTI, 1988 apud BUENO, 2002, p.18).

Posteriormente, surge a questão: “como é que a subjetividade contida nas narrativas autobiográficas pode vir a se tornar objeto de conhecimento científico?” (BUENO, 2002, p.19). A autora, então, dialoga com Ferrarotti (1988) novamente, defendendo o ponto de vista Marxista sobre a práxis humana onde a essência do homem

se constrói através do conjunto de suas relações sociais (FERRAROTI, 1988 apud BUENO, 2002).

De maneira geral, Bueno (2002) considera que a subjetividade da pesquisa autobiográfica é, ao mesmo tempo, um ponto negativo e um ponto positivo para a ciência. Negativo porque, como citado anteriormente, uma pesquisa científica tradicional positivista requer objetividade e fatos comprováveis; ela pede por uma conclusão que abranja uma maioria. Já o ponto positivo traz a resignificação da pesquisa científica, abrindo horizontes para métodos revolucionários, capazes de dar voz aos professores no exemplo do âmbito educacional, além de evidenciar “a forma pela qual o saber se forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existências” (DOMINICÉ, 1990 apud BUENO, 2002, p.23).

Independente das dificuldades enfrentadas para conquistar espaço e legitimidade, é fato que a pesquisa biográfica vem crescendo em nosso país desde os anos 1980, mostrando que seus pontos positivos são dignos de reconhecimento.

2.3 Por que investir na pesquisa (auto)biográfica em educação?

Como vimos com Delory-Momberger (2011), a narrativa de formação traz um sujeito e suas vivências como objeto de estudo. No caso de narrativas autobiográficas, o sujeito utiliza-se de sua própria vida para desencadear reflexões e novos aprendizados. Ele faz de sua experiência uma fonte de conhecimento. Mas o que posso chamar de experiência?

Para Larrosa (2002), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Nesse contexto, a experiência, diferentemente de vivência, não é tudo aquilo que faz parte de nossa história, e sim tudo aquilo que nos foi significativo nessa história. O autor afirma que, atualmente, passamos por muitas coisas todos os dias, mergulhados em informações infinitas que nos atingem de todas as formas; porém, a experiência vem se tornando cada vez mais rara justamente por esse excesso de informação. Acabamos por não ter tempo de absorver essas informações ao ponto de realmente aprendermos algo significativo com elas. Apenas sabemos, mas não aprendemos.

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p.19).

Quando falamos de escrita biográfica, estamos falando de narrativas que enfoquem as vivências de um sujeito. Uma escrita autobiográfica é uma narrativa onde o autor traz suas próprias vivências. Ao escrevermos sobre elas, temos o poder de revivê-las, (re)senti-las, procurar um significado para aquilo que nos passou. Escrevermos sobre aquilo que vivemos e analisarmos tais acontecimentos torna possível transformarmos essas vivências em experiências.

Delory-Momberger (2011), apesar de utilizar o termo “experiência” tanto para vivências significativas quanto para vivências comuns, traz um conceito parecido com o de Larrosa quanto à construção da experiência, afirmando que:

Podemos considerar nossa existência como um contínuo de experiências, todavia, cada uma delas não *outorga* experiência, nem *ensina* da mesma forma. Poderíamos dizer ainda que nem todas as experiências possuem a mesma *biograficidade*. Algumas se integram facilmente e penetram sem resistência em nosso *capital biográfico*, porque reproduzem experiências prévias e assim podemos *reconhecê-las*. Outras experiências exigem um trabalho de interpretação – um *trabalho biográfico* – porque não se ajustam exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas permitiram adotar. Outrossim, algumas situações não *se tornam* experiências, não *ensinam*, não acham lugar em nossa *biografia experimental* (p.343, grifos da autora).

Quando a autora afirma que algumas experiências (ou vivências) necessitam de uma interpretação, que ela chama de *trabalho biográfico*, ela defende a potência da escrita autobiográfica em nos conceder essa significação de vivências nos fazendo aprender com elas.

Vamos agora parar para refletir sobre vida de um professor, esteja esse em sua formação inicial ou já em atividade. Aquele que está em sua formação inicial é atingido por múltiplas teorias todos os dias, além de acumular também vivências em sala de aula durante os estágios supervisionados e possíveis participações em projetos de extensão ou pesquisa. O professor formado que já está em atividade, por sua vez, é atingido por

mil acontecimentos diários como a cobrança por resultados, frustrações com planejamentos que não deram certo, vitórias com os que deram ou com uma bela "aula como acontecimento" (GERALDI, 2003), ideias novas surgindo, propostas a serem avaliadas, problemas pessoais de alunos interferindo em sua aprendizagem, e algumas vezes ele busca também possibilidades de uma formação continuada, entre tantas outras particularidades que contemplam o dia a dia docente. Eis que Larrosa (2002) estava certo: vivemos soterrados pela informação, que, em sua maioria, nos passam despercebidas em meio à rotina.

Quando um professor pratica uma escrita autobiográfica, seja em forma de registros reflexivos ou memoriais, ele “possibilita apropriar-se do movimento constitutivo do ser, representativo dos sucessos e insucessos, das angústias, dos medos, das ousadias que, muitas vezes, permanecem aninhadas no interior do ser, sufocando-o” (RANGHETTI, 2004, p. 3). Ao realizar essa apropriação, o sujeito torna-se capaz de mudar seu olhar sobre suas próprias vivências:

O olhar possibilitado pela pesquisa autobiográfica, é um olhar penetrante que possibilita ao futuro professor(a) tomar consciência do espaço que ocupa no mundo. Com consciência, consegue-se desenhar os próprios passos, seja em relação à profissão, seja em relação à própria vida (RANGHETTI, 2004, p.6).

Portanto, como visto anteriormente, o trabalho com a escrita (auto)biográfica pode até passar por grandes desafios de aceitação em meios de pesquisa científica em razão de sua subjetividade, porém, justamente essa subjetividade acaba por torná-lo rico em conteúdo, especialmente se tratando da pesquisa em educação, onde um professor conseguiria construir saberes muito mais significativos estudando e analisando sua própria prática e seu próprio universo, tornando possível uma evolução constante de seu trabalho docente.

CAPÍTULO 3 – A ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse capítulo apresento algumas pesquisas que realizei durante minha formação que trouxeram a escrita de professores como objeto de estudo. Na primeira parte, apresento pesquisas mais abrangentes sobre a escrita de professores que realizei em julho de 2012, meu primeiro ano de participação no projeto de extensão. Na segunda parte, apresento pesquisas específicas sobre a escrita na formação inicial de professores, realizadas em meu período como bolsista PIBIC, de março a julho de 2014.

3.1 Primeiras pesquisas acerca da temática.

Meu primeiro contato sistematizado com a escrita na formação de professores ocorreu em julho de 2012. Pouco antes do início do recesso, minha orientadora e eu conversamos para decidirmos qual seria o tema de minhas pesquisas nesse período. Como eu havia iniciado minhas atividades no projeto de extensão em março do mesmo ano, essa fora também minha primeira experiência com pesquisas acadêmicas. Já havia produzido trabalhos sistematizados para as disciplinas do curso, mas em sua maioria, os professores nos dão os títulos dos textos que devem ser utilizados para tal. A pesquisa solicitada pela orientadora e coordenadora do projeto de extensão teria apenas o tema definido para que eu buscasse em determinado local os artigos que iria estudar.

Sendo um tema trabalhado por ela e também de meu interesse, acabamos optando pela escrita na formação de professores. A princípio, o objetivo era pesquisar a escrita na formação inicial de professores, mas acabei me deparando com grande escassez de artigos com essa temática no SciELO. Sendo assim, abolimos a especificação de formação inicial e obtive alguns resultados interessantes, dos quais selecionei Kramer (1999), Andrade (2003), Galvão (2005) e Oliveira (2009) para serem apresentados no presente trabalho.

Trazendo a narrativa em educação como foco de seu trabalho, Galvão (2005) inicia sua pesquisa com uma definição de narrativa de acordo com Stephens (1992), que é constituída por três componentes:

História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação –

uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso (GALVÃO, 2005, p.328).

A autora também aponta a subjetividade existente nas pesquisas que trazem narrativas como objeto de estudo, afirmando que:

A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos (GALVÃO, 2005, p.328).

Dessa forma, ela nos apresenta a importância de que o contexto seja observado para a validação de pesquisas do gênero, pois narrativa está sempre associada a “um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época” (p.329).

Após definições de narrativa e a diferenciação entre narrativa e história (a segunda conta com uma trama bem elaborada, com personagens e acontecimentos bem definidos em início, meio e fim, enquanto a primeira pode surgir de várias formas); Galvão (2005) nos traz razões para considerar a narrativa uma boa forma de fazer-se ouvir as vozes dos professores, quando utilizada como material de pesquisa em educação:

[...] as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência (GALVÃO, 2005, p.331).

Por fim, Galvão (2005) apresenta três potencialidades da narrativa utilizada no contexto educativo. São elas: método de investigação, onde o professor é capaz de analisar e tirar proveito dos erros de seus planejamentos, como os resultados não previstos em sala de aula; processo de reflexão pedagógica, quando ocorrem mudanças de estratégias baseadas em análises de práticas anteriores; e processo de formação, onde, ao narrar um fato vivenciado, o professor acaba por pensar e refletir sobre tais acontecimentos, buscando explicações para tal.

Andrade (2003), em seu trabalho sobre a escrita do professor e sua formação, nos apresenta um crescente interesse da pesquisa em educação no Brasil a respeito do professor, tornando-o objeto de estudo em diversas subáreas de estudos educacionais. A autora descreve parte de um trabalho inicial colaborativo entre professor e pesquisador para a realização de tais estudos, visto que o primeiro "não tem à disposição os instrumentos para uma formalização e expressão de sua prática" (p.1298).

Posteriormente, surge um impasse nessa questão. Andrade (2005) afirma que esse dar voz ao professor acontece apenas quando o pesquisador permite que isso seja feito. Ou seja, não necessariamente a voz do professor está sendo ouvida, e sim a voz do pesquisador a respeito do trabalho do professor. Dessa forma, surge a proposta de formarmos o professor-pesquisador.

Nossa meta para a formação passa a visar aos professores críticos, que reflitam sobre suas ações, professores que produzam os saberes necessário sem suas práticas pedagógicas. A idéia da formação do professor como profissional reflexivo (Schön, 1997; Zeichner, 1998), produtor de um saber próprio (Tardif et al., 1991), contrapõe-se à idéia de um professor mero transmissor de saberes produzidos por outros. Passamos assim a conceber a necessidade premente de que o professor seja um pesquisador (ANDRADE, 2003, p. 1299).

Porém, a autora deixa claro que a proposta do professor-pesquisador não é igualar seus saberes e ações aos de pesquisadores acadêmicos, visto que tais profissões possuem perspectivas e ações distintas. A proposta é tornar o professor capaz de utilizar os resultados das pesquisas em benefício próprio, além de aprender e construir saberes através de suas próprias práticas.

Nesse trabalho ocorre um questionamento sobre a formação dos professores e as capacitações das quais somos submetidos durante essa formação, especialmente daquelas que nos dão voz.

[...] da parte dos professores, há efetivamente receptividade a práticas de formação que os situem na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si, com o fim de contribuir para que os formadores os vejam dentro de sua condição específica de sujeitos que podem definir o que querem para si da formação a ser ofertada (ANDRADE, 2003, p.1312).

Kramer (1999), por sua vez, apresenta um trabalho realizado com memórias e autobiografias de professores acerca das práticas de leitura e escrita dos mesmos, de forma a entender a influência que a relação do sujeito com tais práticas durante sua vida são capazes de influenciar a prática docente do mesmo, visto que considera-se de extrema importância que um professor tenha gosto pela leitura e faça da escrita um hábito, tanto por tais práticas contribuírem com a qualidade de seu trabalho, quanto por fazer do professor um exemplo para seus alunos.

Compreender como se escreve a história, como se escreve o texto, relaciona-se à compreensão daquilo que se escreve em nós, daquilo que a nossa trajetória de aluno ou de professor inscreveu na prática cotidiana de cada qual. Rer essa prática, rever autobiograficamente a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras significa ou implica reescrever essa história, dar-lhe outro sentido, ressignificá-la, mudar o futuro que se apresenta(va) com um inevitável tremor diante de uma folha em branco ou com uma incompreensível aversão a livros. A necessidade de formar professores que gostem de ler e não tenham medo de ou vergonha de escrever tem sido eixo da pesquisa (KRAMER, 1999, p.131-132).

Após análises significativas de relatos de professores, a autora reafirma a importância de aprendermos não apenas a ler e escrever de maneira técnica, mas aprender principalmente a escrever sobre e a ler aquilo que foi escrito em nós, nos permitindo construir saberes a partir de nossas experiências.

Por fim, Oliveira (2009) se aproxima mais do objetivo inicial da pesquisa sobre a escrita na formação inicial de professores, trazendo uma análise de textos produzidos por licenciandos a respeito de uma experiência docente, que para muitos deles havia sido a primeira.

Um dos destaques desse trabalho talvez seja a originalidade adquirida pelos licenciandos na escrita de seus textos. Entre os exemplos citados pelo pesquisador, encontramos um licenciando que narrou sob a perspectiva de um aluno, ou seja, como seria tê-lo visto em ação em terceira pessoa; e outro que narrou em forma de boletim policial sob a perspectiva de uma vítima de sequestro. Os títulos utilizados foram também de grande criatividade, parodiando títulos de filmes como, por exemplo, "2001 - Uma Odisseia do Espaço" virou "2007 - Uma Odisseia na Escola" (p.118).

Durante a análise de tais escritas, o pesquisador realiza observações quando os futuros docentes confessam seus receios e falhas; quando justificam algumas dessas falhas; quando apontam supostas soluções para os problemas observados; além de

destacar expressões significativas utilizadas por eles em suas escritas, como "interação", "comprometimento" e "qualidade de ensino", por exemplo.

Essas pesquisas, trazendo olhares distintos sobre a escrita de professores, desde a definição de narrativa (GALVÃO, 2005) até a própria análise de escritas de professores na formação inicial (OLIVEIRA, 2009), me apresentaram à perspectiva acadêmica do tema, tornando possível que o mesmo se estabelecesse como sendo de meu interesse para pesquisas futuras, como ocorreu em meu período de bolsista PIBIC e nesse trabalho de conclusão de curso.

3.2 Novas pesquisas: a escrita na formação inicial de professores.

Como já comentado anteriormente, em março de 2014, o edital do Pibid do qual participei desde março de 2012 foi finalizado. Nessa ocasião, minha orientadora me convidou para dar continuidade à pesquisa de iniciação científica de uma de suas orientandas que havia concluído sua formação em Pedagogia. Esse convite se deu justamente por meu interesse e engajamento com a temática. E como já havíamos conversado sobre minha proposta para o trabalho de conclusão de curso, sabíamos também que essa pesquisa auxiliaria o desenvolvimento desse trabalho. Foi assim que acabei me tornando bolsista PIBIC desenvolvendo uma nova pesquisa, dessa vez, com a temática da escrita na formação inicial de professores.

Essa pesquisa foi realizada nos Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), correspondente aos anos de 2004, 2006, 2008, 2010 e 2012. A bolsista responsável pela pesquisa no período de agosto/2013 a fevereiro/2014 executou tais estudos pelos anais de 2004 e 2006, deixando que eu concluísse o trabalho pesquisando nos anais de 2008, 2010 e 2012 no período de março a julho de 2014. Minha pesquisa foi realizada com a análise de títulos e resumos em busca, inicialmente, das palavras-chave escrita, narrativa e formação inicial. Para expandir o número de artigos encontrados, também considerei palavras como memorial, diário e registros.

A seguir, apresento parte dos trabalhos resultantes de minha pesquisa nos anais de 2008, 2010 e 2012 do ENDIPE. Esses trabalhos exemplificam situações onde a escrita não acadêmica fora utilizada como objeto de estudo para pesquisas científicas; pesquisas essas que contribuiriam ainda mais para com meu interesse em desenvolver meu trabalho de conclusão de curso dentro da temática. Essas pesquisas também apresentam uma variedade no tipo de escrita utilizada para análise, desde registros

reflexivos de estágio supervisionado até diários de formação e memoriais pedidos por pesquisadores à parte das atividades obrigatórias na formação docente dos participantes.

Os registros reflexivos de estágio supervisionado, por exemplo, foram utilizados como materiais de estudo por Sússekind (2010); Bolzan, Ventrone e Locatelli (2012); Zamperetti (2012); Oliveira (2008); e Silva, Campos e Oshiro (2010). No caso dos dois últimos artigos citados, a proposta não fora simplesmente registrar as práticas vivenciadas no estágio, e sim filmar tais práticas para que o registro fosse realizado posteriormente, a partir da observação de si mesmo com o olhar em terceira pessoa. A proposta do vídeo para Oliveira (2008) surgiu a partir de experiências anteriores, onde fora possível observar que os licenciandos costumam apresentar mais facilidade em voltar uma visão crítica para a prática do outro do que para a própria prática.

Sússekind (2010) afirma que, a partir de constatações resultantes de estudos anteriores, a proposta do registro reflexivo acerca do estágio supervisionado deve estar voltado não para um ideário pessoal dos licenciandos, e sim para as reais vivências dos mesmos. A autora defende que tais registros devem permitir "estabelecer diálogos teóricos, políticos e educacionais entre diferentes sistemas de pensamento e crença" (p.5-6), possibilitando, assim, que esses aprendizes formem seus próprios conhecimentos de maneira autônoma e baseada em suas reais vivências.

Os memoriais, forma de escrita autobiográfica também bastante utilizada para pesquisas da área que costumam resgatar parte da história de vida de seu autor de acordo com o assunto proposto, foram utilizados por Schlindwein e Nadaletto (2008); Menezes (2012); e Martins, Militz e Souza (2012). Os autores que utilizaram de registros reflexivos de estágio supervisionado como materiais de estudo, também utilizam-se de técnicas presentes especialmente em memoriais para auxiliar na reflexão de tais relatórios, como, por exemplo, o resgate de memórias de escolarização dos licenciandos como propuseram Bolzan, Ventrone e Locatelli (2012), e o levantamento realizado por Silva, Campos e Oshiro (2010) com o auxílio das questões à seguir, que acabam por relacionar sua história de vida e construção pessoal/profissional com suas práticas:

Sobre o que me apoio para pensar como penso?
Como me constituí como sou?
Como me transformei?
De onde vêm as ideias que creio serem minhas?
Com quem e como aprendi meu "saber-fazer"?
De onde vem meu linguajar, minha inspiração e meus desejos?

(JOSSO, 2006 apud SILVA; CAMPOS; OSHIRO, 2010, p.31).

Vilar (2010) traz um trabalho realizado a respeito de um caderno volante comumente utilizado na disciplina de Literatura Infantil eletiva em um curso de Pedagogia. Esse caderno costuma ficar à disposição de todos os licenciandos para que expressem nele o que bem entenderem sobre a disciplina, desde uma discussão teórica ou registro de uma aula até a socialização de poesias, contos e outros textos literários.

Ao analisar relatos dos alunos sobre o caderno, a autora traz afirmações de duas alunas, uma afirmando que o mesmo se tornou um excelente material de estudo por conter registros e reflexões diferentes sobre as aulas e por estar sempre à disposição para consulta, e a outra afirmando que ter a chance de registrar e refletir no caderno possibilitou o desenvolvimento de uma maior atenção durante as aulas, assim como a capacidade de ouvir e avaliar os diferentes pontos de vista dos colegas. Também é interessante observarmos que, quando a escrita não fica restrita ao autor, circulando entre um grupo interessado por aquela questão, a necessidade de ser entendido à partir do que se escreveu se torna uma responsabilidade maior. Dessa forma, a proposta do caderno volante colabora não apenas com a reflexão e atenção aos conteúdos, como também com o desenvolvimento da escrita de maneira técnica.

Cinquetti (2008) e Ferreira (2010) apresentam uma pesquisa onde foi proposto que um determinado grupo de alunos de licenciaturas diversas participasse de forma voluntária, à parte de seus estudos obrigatórios do curso. Cinquetti (2008) levou a esses alunos uma proposta de escrita reflexiva logo no início da graduação sobre suas primeiras impressões a respeito do curso. Ferreira (2010) já traz uma proposta que necessitou de um tempo maior para ser realizada, pedindo aos participantes que mantivessem um diário de formação durante um ano e meio de curso, narrando vivências e práticas gerais de formação nesse período.

Cinquetti (2008), de início definindo o objetivo da reflexão como uma forma de buscar finalidades, concepções e estratégias, após analisar algumas escritas, concluiu seu trabalho afirmando que a ausência de um dilema na prática do licenciando/professor acaba por inibir essa reflexão em seus registros; quando o planejado ocorre de maneira aparentemente satisfatória, as problematizações não ocorrem. Posteriormente, a autora questiona se os licenciandos de fato não enxergam os pontos negativos de suas práticas ou se não estão aptos a reconhecer e repensar os próprios erros e dificuldades.

Ferreira (2010), defendendo as potencialidades do diário de aula, ao referenciar Zabalza (1994) afirma que esse gênero autobiográfico "implica colocar o sujeito em contato com sua própria prática, suas angústias e fazer com que ele, ao narrar o que ocorre consigo, desenvolva um processo de reflexão através da escrita" (p.19). Após realizar seu trabalho com a análise de diários de formação que havia proposto a um grupo de licenciandos, a autora apresenta uma lista de ganhos que essa prática gerou. Entre eles estão: a capacidade de encarar conflitos; a troca de ideias quando ocorre a socialização do diário; a possibilidade de dialogar com teóricos estudados; a reflexão sobre os modelos do ser professor; a revelação do eu professor; e a constituição do eu pesquisador.

Utilizando a experiência de estágio de maneira diferente, Freitas et al (2008) trazem um projeto onde fora realizado a escrita de crônicas a partir de tais experiências. "[...] as crônicas possibilitam relatar de maneira possivelmente 'tocante' os eventos principais da disciplina e refletir sobre os mesmo" (BAROLLI et al, 2001 apud FREITAS et al, 2008, p.05). Ou seja, nesse formato de escrita os alunos/professores utilizam-se da magia da escrita literária para expor suas experiências, dando a elas essa característica "tocante".

Martins e Cabral (2010) utilizaram cartas escritas ao professor de Filosofia da Educação em um curso de Pedagogia para a realização de seu trabalho. Nessas cartas os alunos puderam discutir questões estudadas em sala de aula, expondo, principalmente, dúvidas e dificuldades, mantendo-os mais próximos do professor.

No processo de formação de professores, contexto desta experiência, a solicitação deste estilo de registro e expressividade, sem a formalidade acadêmica tradicional, ganha consistência e validade ao se considerar os procedimentos qualitativos como fontes legítimas de informações, densas de elementos indicadores do ver, do sentir, do interpretar e das definições de atitudes diante do vivenciado, dos acontecimentos (MARTINS; CABRAL, 2010, p.05).

A partir da proposta de um projeto de formação da universidade, Souza e Cordeiro (2008) também trabalharam com diários de formação e escrita autobiográfica sobre as práticas de leitura dos alunos. Os autores defendem que:

A escrita do diário revela percepções sobre o planejado e o vivido, possibilitando repensar sobre o trabalho docente, as aprendizagens construídas e, conseqüentemente, uma

revisitação ao vivido, tendo em vista aperfeiçoar a prática (SOUZA; CORDEIRO, 2008, p.05).

Já Frison (2012), como coordenadora de um Pibid de Pedagogia, utilizou dos registros e escritas produzidos pelos bolsistas para a realização de seu trabalho. Essas escritas foram produzidas em dois momentos: primeiramente pela percepção individual de cada licenciando, utilizando como referência apenas suas próprias experiências anteriores. Posteriormente, após leitura de tais registros junto à coordenadora e aos colegas, levando em conta questionamentos e considerações dos mesmos, uma nova escrita fora produzida.

Nessa experiência a autora pôde apontar também todos os pontos positivos da pesquisa com a escrita autobiográfica e reflexiva, como o reconhecimento de desafios enfrentados; a problematização dos mesmos na busca por alternativas e soluções; a significação de vivências; e, especialmente, a valorização de sua identidade e seu poder de auto formação a partir de vivências próprias.

Essa pesquisa me possibilitou mais uma vez o contato com o poder formativo da escrita autobiográfica em suas diversas possibilidades. Seja refletindo a própria prática em sala de aula com diários de formação, seja reativando lembranças que nos auxiliem a entender nossa identidade docente através de memoriais, ou seja, focando um lado mais artístico dessas experiências com a escrita de crônicas e poesias, a proposta da escrita não acadêmica durante a formação apresenta grande potencialidade na otimização formativa de professores.

CAPÍTULO 4 – MINHAS ESCRITAS, NOVOS SABERES

Muitas vezes, o que aparentemente parece familiar, quando se ousa pesquisar, analisar e compreender, torna-se estranho, porque se sente, percebe-se e olha-se de um outro ângulo – o da exterioridade. Olhar do exterior suscita exercitar a espera e a escuta sensível, para captar, nos pequenos entrelaçamentos dos nós, nas dobras das laçadas, as marcas, a expressão impressa, ofuscada, desbotada (RANGHETTI, 2004, p.7).

4.1 Primeira experiência com a análise de registros próprios e o reconhecimento de diferentes escritas.

Como referido anteriormente, no projeto de extensão do qual participei desde março de 2012, o incentivo e o trabalho com registros e escritas não acadêmicas entre os participantes é de grande importância. A dinâmica de como tais escritas são realizadas e trabalhadas costuma mudar de ano para ano, mas elas estão sempre presentes. Acredito que 2012 tenha sido o ano onde essa produção tenha sido mais intensa durante minha participação no grupo. Era solicitado que fizéssemos uma escrita reflexiva após todos os encontros (que eram semanais), além dos registros de sala de aula, onde, no meu caso, se dava em razão do Pibid.

Em outubro de 2012, surgiu a proposta de que eu socializasse com o grupo alguns de meus registros de sala de aula. Nessa época eu acompanhava uma 6ª série² de Recuperação Intensiva em uma escola estadual de Rio Claro - SP durante suas aulas de Língua Portuguesa³, e uma das atividades que eu realizava enquanto bolsista era fazer registros dessas aulas em meu caderno de campo. Selecionei dois entre tantos que eu possuía e enviei ao grupo por e-mail. Aqueles que quisessem realizar uma leitura prévia, poderiam, mas o objetivo dessa socialização seria a leitura desses registros durante o encontro para que meus colegas pudessem analisá-lo em minha presença. Eu já havia participado dessa atividade anteriormente com uma das colegas do grupo, então acreditei que seria uma proposta interessante e tranquila.

Mas eu estava levemente enganada sobre o “tranquila”.

Aquela análise me incomodou. Não de maneira pessoal, como quem culpasse os colegas por estarem apontando questões em meus registros com o intuito de me atingir.

² Atualmente corresponde ao 7º ano do Ensino Fundamental II.

³Atividade que realizei como bolsista Pibid.

Me incomodou justamente porque eu conseguia enxergar tudo aquilo que eles apontavam. Pontos de vista que me passaram despercebidos no momento de escrita e que, algumas vezes, revelavam convicções errôneas que estavam disfarçadas em meu inconsciente, sem que eu pudesse tomar conhecimento para revê-las e repensá-las.

Um exemplo marcante aconteceu nesse trecho de meus registros analisados, onde eu comento a respeito de uma atividade que a professora vinha trabalhando constantemente com os alunos:

Registro de Acompanhamento de Aula — 18 de setembro de 2012

Embora sejam atividades mais lúdicas e gostosas, não podemos esquecer que são alunos da 6ª série, e não mais do ensino infantil.

Quando ocorreu a leitura desse trecho, meus colegas de grupo questionaram se eu não acreditava ser interessante trabalhar atividades lúdicas e gostosas com crianças de 6ª série e o porquê dessa visão. Tentei explicar que, meu objetivo com aquela observação não era desvalorizar a atividade lúdica e gostosa com alunos nessa faixa etária, e sim uma crítica quanto a falta de conteúdo dessas atividades; conteúdo necessário nessa etapa escolar. A minha visão, naquele momento, era de alguém que considerava conteúdo apenas o trabalho sistematizado em sala de aula, como interpretação de um texto em questionário, por exemplo. A professora em questão estava trabalhando bingo de palavras com os alunos, e naquela ocasião eu julgava tal atividade simples demais para alunos na faixa dos 12 anos de idade. Porém, se tratando de uma turma de Recuperação Intensiva (formada por alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem), não percebi que essa atividade poderia ser muito mais significativa para eles, onde realmente poderiam aprender a escrever palavras novas e seus significados ao invés de responder questões e mais questões mecanicamente e de maneira incorreta por falta de compreensão. Naquela ocasião, o grupo foi capaz de me mostrar uma visão preconceituosa que apresentei sobre a brincadeira presente na sala de aula de uma turma de 6ª série, realizando uma leitura de mim mesma que eu não havia conseguido realizar anteriormente.

Retomando o momento da análise em grupo, quando tentei explicar aquele trecho, a coordenadora/orientadora e meus colegas me disseram que, explicações minhas à parte, deveriam levar em conta apenas o que estava escrito. Naquele momento não estavam criticando a minha escrita em questão, visto que era uma escrita pessoal

que disponibilizei ao grupo e, nessas escritas pessoais, temos total liberdade de expressarmos o que bem entendemos da forma que desejarmos; esse comprometimento chega a ser até necessário para que a escrita tenha valor formativo. Mas, como um aprendizado extra, disseram que, quando escrevemos para um leitor, devemos pensar que essa leitura ocorrerá fora de nossa presença, sem nos dar chance de explicar o que queríamos realmente dizer. Sendo assim, nessas ocasiões devemos sempre trabalhar para que nossas escritas fiquem o mais claras e explicadas possíveis, fieis àquilo que estamos tentando informar. Mas também devemos estar conscientes de que, por mais objetivas e bem explicadas que uma escrita seja, sempre ocorrerão interpretações diversas, de acordo com as particularidades da mente de cada leitor.

Quando ouvi essa explicação sobre os cuidados necessários ao escrever, passei por um momento de confusão, pois não consegui entender instantaneamente que não era uma crítica ao meu registro pessoal. Nos últimos meses, desde que tinha iniciado a minha participação naquele projeto, eu vinha aprendendo o quanto uma escrita reflexiva, sincera e espontânea apresentava grande potencial de autoconhecimento e formação. Naquele momento, contraditoriamente, estavam me dizendo que deveríamos ter cuidado com o que escrevemos para que a interpretação do leitor fosse o mais fiel possível a nossas intenções. Como referido, mesmo com as explicações no momento não foi um aprendizado instantâneo para mim, assim como a maioria dos saberes construídos durante minha participação nesse projeto, mas posteriormente, consegui entender a distinção entre a escrita espontânea e a escrita cuidadosa.

A escrita reflexiva e espontânea, incentivada especialmente em nossos registros de sala de aula, deve nos servir como um espelho. O objetivo dessa escrita não deve ser a socialização, e sim o reconhecimento sincero de si mesmo. Nessa escrita temos a liberdade de expor nossos medos, alegrias, revoltas, incertezas e até mesmo julgamentos, como acabei por fazer sobre as atividades lúdicas na 6ª série. É nessa escrita que temos a oportunidade de nos ver com os olhos de terceiros, podendo reavaliar nossas convicções e buscar caminhos de crescimento interior.

A escrita cuidadosa, por outro lado, é aquela que produzimos já pensando que existirá um leitor. Essa escrita pode até surgir de um esboço criado em forma de escrita reflexiva, mas deve ser revista e reformulada o quanto for necessário para que seu entendimento se torne possível mesmo entre aqueles que não conhecem o escritor.

Anne Lamott (2011), escritora que ministra cursos de escrita, afirma em seu livro instrucional "Palavra por Palavra" que, para praticar uma escrita literária, elaborar

uma história, devemos sempre partir de rascunhos e que esses rascunhos não precisam ser motivos de vergonha, visto que ninguém além de nós mesmos terá acesso. Ela afirma que nesses rascunhos temos total liberdade de escrever coisas estúpidas, sem sentido e aparentemente sem valor. Nos incentiva a apenas sentar e escrever; qualquer coisa. São de rascunhos como esses que as mais belas obras literárias acabam por surgir.

[...] o perfeccionismo vai arruinar sua escrita, bloqueando a inventividade, a comicidade e a força vital. Perfeccionismo significa que você tenta desesperadamente não deixar muita bagunça a ser arrumada. Mas bagunça e confusão nos mostram que a vida está sendo aproveitada. A confusão é maravilhosamente fértil — você ainda pode descobrir novos tesouros embaixo daquelas pilhas de objetos, fazer uma limpeza, eliminar coisas, consertá-las, entendê-las. A ordem sugere que algo não tem mais como melhorar e me faz pensar em respiração presa, em animação suspensa. Mas, para escrever, você precisa respirar e se mexer (LAMOTT, 2011, p.47).

Deixemos claro que a autora se refere à escrita de romances e contos, e não à narrativas de formação, que é o tipo de escrita em pauta nesse trabalho. Porém, é possível estabelecer uma relação entre o rascunho citado por ela e a escrita autobiográfica reflexiva e espontânea. Se por um lado, quando estamos escrevendo algo para um leitor, exista a preocupação em fazer o melhor que pudermos — o perfeccionismo —, por outro lado, uma escrita reflexiva que irá nos servir de espelho deve ser considerada como um rascunho: devemos apenas sentar e escrever, nos deixando levar pelos pensamentos e sentimentos, sem medo de ser julgado por aquilo que está sendo colocado no papel ou na tela do computador. A menos que seja de nossa vontade, ninguém terá acesso a essas escritas, apenas nós mesmos, e com o intuito de "descobrir novos tesouros embaixo daquelas pilhas de objetos" (LAMOTT, 2011, p.47), ao mesmo tempo em que jogamos os lixos fora, aprendendo com nossas experiências e nos reconstruindo.

Considerando os estudos apresentados nos capítulos anteriores a respeito das contribuições que a análise de registros e escritas reflexivas é capaz de trazer para a formação docente, bem como o impacto significativo que sofri ao passar por essa experiência apresentado no início desse capítulo, a seguir realizarei minhas próprias análises acerca de meus registros e escritas produzidas em dois anos de participação no Pibid e do projeto de extensão Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade. Porém, visto

que a maioria de meus registros de acompanhamento de aula apresentam mais descrição do que reflexão, minhas análises serão realizadas com escritas produzidas especialmente para o projeto de extensão. São elas: “Escritas pós encontro”, que trazem reflexões instigadas por discussões e leituras que ocorreram dentro do grupo, e “Pipocas Pedagógicas”, cuja definição e origem do termo apresento no início do subcapítulo 3, onde tais análises acontecerão.

Busco nessas análises observar pontos que destaquei em determinado contexto, procurando (re)significá-los; ler as/nas entrelinhas; e, especialmente, constatar saberes que essas escritas foram e são capazes de construir em meu eu profissional e pessoal, visto que essas duas personalidades do ser humano estão sempre juntas. Para tais análises, contarei com o apoio de Paulo Freire (2011).

4.2 Análises de escritas pós encontro do projeto de extensão.

Como já fora apresentado no capítulo 1 do presente trabalho, o projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” tinha por objetivo possibilitar que os licenciandos desfrutassem de um espaço para diálogo, reflexão e articulação entre teoria e prática. Durante os encontros semanais, realizávamos discussões de leituras (acadêmicas e literárias) sugeridas pela coordenadora ou até por um dos membros do grupo; trocávamos experiências; assistíamos vídeos e filmes com temáticas educacionais; realizávamos visitas à escolas com propostas diferentes; e, em especial, buscávamos estar sempre escrevendo sobre tudo que estávamos vivendo e aprendendo, tanto com o objetivo do registro quanto da reflexão.

Uma das principais propostas de escrita no projeto era a escrita reflexiva pós encontro. Em 2012 essas escritas ocorriam semanalmente, onde deveríamos expor sensações, questionamentos, constatações e o que mais sentíssemos ser necessário a respeito do que fora discutido no encontro daquela semana. Essas escritas sempre foram socializadas entre o grupo por e-mail e era comum que ocorressem trocas de comentários e análises a respeito do conteúdo dessas escritas. Tal dinâmica contribuía ainda mais para com a aproximação do grupo.

Em 2013, com grande parte do grupo renovado em razão da formatura de alguns e da inserção de novos alunos na universidade, a proposta da escrita reflexiva pós encontro foi modificada. Ao invés de escrevermos sobre o que fora discutido e refletido em cada encontro semanalmente, passamos a realizar escritas mensais com temas pré

determinados. Esses temas surgiam de várias maneiras; poderia ser um tema que causou uma discussão mais intensa no grupo, um tema que causou encantamento ou até mesmo um tema que acabava por surgir espontaneamente e sem grandes explicações.

Essas escritas de 2013, talvez por apresentar um acúmulo de reflexões reunidas durante um mês inteiro, talvez por nos direcionar com um tema/título, me permitiram reflexões e descobertas de mim mesma mais profundas do que as escritas de 2012, embora essas tenham sido produzidas em maior quantidade. Sendo assim, selecionei três delas (2013) para realizar essa parte de meu trabalho.

Em primeiro lugar, trago a escrita intitulada “Eu, caçador de mim”.

Esse tema foi inspirado na música “Caçador de Mim”, composta por Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão, interpretada pelo cantor e compositor brasileiro Milton Nascimento:

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim

(SÁ; MAGRÃO, 2014)

No dia 26 de março de 2013, nosso grupo estava se despedindo de um de seus membros mais antigos que fora até apontado por nossa coordenadora como um dos fundadores do projeto. Como músico, por vezes ele levou o violão para tocar e cantar em algum momento de nossos encontros, e em sua despedida não poderia ser diferente. Causando emoção e reflexão em todos os membros do grupo, ele cantou Caçador de Mim. Uma de nossas colegas, inspirada pela música, nos contou sobre uma mudança interior pela qual havia passado recentemente, dizendo que essa música simboliza uma busca por nós mesmos. Dessa forma, nossa coordenadora propôs que fizéssemos desse o título de nossa escrita mensal, pensando na caçada de nós mesmos como seres humanos e especialmente como educadores e futuros educadores, proposta essa que foi muito bem recebida e aceita por todos.

Apresento, a seguir, a escrita que produzi resultante dessa proposta.

Eu, caçador de mim—05/04/2013

Li em uma dessas bobagens de internet que 2013 seria um ano de morte. Não a morte física, que o mundo realmente seria devastado em 2012, mas sim uma morte que traria renascimento. Digo bobagem porque sabemos da ilusão por trás dos anos. O ano foi algo inventado pelo homem para marcar o tempo, se tornando algo que também serve para renovar e manter esperanças. Sempre ouvimos sonhos e promessas a cada mês de dezembro que chega. Pois bem, me entreguei ao movimento "que venha 2013 e revolucione minha vida"... Decidi tomar suas rédeas, saindo do cômodo e me livrando de tudo aquilo que me fazia mal. Percebi que nessas horas nosso maior inimigo é o sofrimento antecipado. Às vezes deixamos de tomar decisões com medo das consequências, com medo de sofrer. Mas no fim das contas, essa consequência acaba sendo/trazendo tudo que nós mais desejávamos, e a luta acaba sendo mais fácil do que esperávamos.

Hoje me permito mudar, pois ao contrário do que pensava há uns anos e como Juliane também citou, mudar não é falta de personalidade. Mudar faz parte de nossa evolução, de nossa caça por nós mesmos e da construção dessa personalidade. Quem não se permite mudar, seja de lugar, de ideia ou de gosto, corre o risco de viver uma eterna ilusão. Só descobrimos quem somos e do que gostamos nessas mudanças, nessa caça.

Como futura pedagoga também venho em busca dessas rédeas. Não posso deixar de experimentar, de cumprir "obrigações", de conhecer, mas não me obrigo a mais nada que não me faça feliz, pois alguém infeliz só transmite amargura. Exemplo? Serei "obrigada" a fazer os estágios em diferentes lugares e situações. Conhecendo cada um deles, não me permitirei trabalhar depois de formada onde não me senti bem. No projeto, fui posta em uma situação onde não me sentia útil de fato, onde meu trabalho não poderia ser aproveitado como pedagoga e não existiriam contribuições para minha formação. Não me permiti ficar acomodada nessa situação e fui em busca daquilo que realmente me acrescentaria profissionalmente. A educação, como sempre conversamos dentro da universidade, não é qualquer trabalho. Vidas estão em nossas mãos de uma forma quase tão séria quanto em uma companhia aérea, para policiais ou bombeiros. Se eles falham, vidas podem se perder literalmente. Se nós falhamos, vidas podem se perder figurativamente. O professor, muitas vezes, é o único exemplo e apoio que uma criança encontra, e jamais irei me permitir ser esse exemplo de maneira negativa.

*A verdade é que é difícil aprendermos a responder e fazer escolhas por nós mesmos... Ainda hoje quando vou ao médico, existem momentos em que minha mãe é quem responde o que eu estou sentindo. Ainda hoje peço pro meu pai me levar e buscar em alguns lugares. Ainda hoje reclamo para minha mãe quando meu irmão briga comigo esperando que ela o repreenda. Ainda hoje choro em desespero e pergunto para minha mãe ou minha avó "o que eu faço?" quando não enxergo uma luz no fim do túnel. A maior diferença de quando eu era criança para agora é que elas podem até me apontar opções, mas ninguém mais pode decidir por mim. E afinal, quem sou eu e que decisões devo **quero** tomar?*

Início essa escrita já apresentando uma busca por mudanças que eu havia decidido aderir naquele ano, seguindo pelo apoio das palavras de uma colega do grupo que defendia nosso direito de mudar; mudar de opinião, de gostos, de vontades, de atitudes... A respeito dessas mudanças, Freire (2011) afirma que, de fato, temos o direito de fazê-las. O autor defende que essas mudanças, aliás, nos auxiliam a aprender “pensar certo”, mas alerta que, se mudamos, devemos assumir tais mudanças, pois o “pensar certo” necessita de coerência, e exemplifica essa falta de coerência criticando um professor que defende o discurso da educação progressista enquanto mantém uma postura docente reacionária.

No primeiro parágrafo de minha escrita, afirmo que decidi sair do cômodo e me livrar de tudo que me era prejudicial. Em seguida, exemplifico com uma situação universitária onde eu não estava me sentindo útil profissionalmente e, sendo assim, busquei mudar essa situação. Dessa forma, fui coerente para com a proposta que havia feito a mim mesma no início do ano.

Posteriormente, ao trazer possíveis problemas causados pela infelicidade profissional que pode ocorrer se nos negarmos a aderir a mudanças e à caça por aquilo que nos faz bem, destaco minha visão sobre a importância do trabalho docente e a influência do professor na vida de seus alunos. Freire (2011) disserta sobre o comprometimento que a docência traz, visto que jamais conseguiríamos estar à frente de uma sala de aula sem demonstrar quem somos e como nos sentimos. Os alunos sentem, percebem, e assim como afirmei em minha escrita, muitas vezes o professor é a única opção de exemplo e apoio que um aluno possui.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2011, p.64).

Sendo assim, o professor que está infeliz em sua profissão não conseguirá manter uma postura positiva e influenciar seus alunos de maneira igualmente positiva. Essa marca deixada em seus alunos, como citado também em minha escrita, poderá ser uma marca de amargura. E isso, claro, além da incompetência que essa infelicidade também pode causar, pois mais do que se tornar um ser humano de convivência hostil, o lado profissional também acaba por ser prejudicado, fazendo com que a qualidade de seu trabalho seja baixa.

A partir dessas observações, considero que os saberes construídos na escrita “Eu, caçador de mim” giram em torno da importância da busca por aquilo que nos faz feliz, especialmente na profissão docente, onde a influência do professor atinge seus alunos de maneira que vai além da compreensão de conteúdo. Finalizei a escrita reconhecendo o quanto a busca por quem somos e o pelo que nos faz bem é difícil. Porém, ela é necessária e constante, pois como Freire (2011) também afirma, somos seres inacabados em constante construção, e se permitir mudar faz parte da construção de quem somos e de quem queremos ser.

Em nosso encontro do dia 30 de abril de 2013, em meio a trocas de experiências, sensações e opiniões, quando falávamos sobre nós enquanto professores exercitarmos a escuta para com tudo aquilo que acontece à nossa volta, especialmente aprendermos a escutar nossos alunos, um de nossos colegas declarou que nessas ocasiões de escuta acabamos tendo alguns "estalos". Entre os assuntos discutidos, também falamos sobre os padrões de sala de aula e nossas possibilidades de quebrá-los, inovando em nossas práticas. Por fim, um texto escrito por outra colega do grupo que falava sobre tirarmos as grades de nossos pensamentos — o que, de certa forma, estava relacionado com a quebra de padrões —, foi lido para nós. A partir disso, unimos as grades, os padrões e os estalos, criando um tema um tanto singular para nossa escrita mensal, que apresento a seguir.

Sair do padrão para romper com as grades através dos estalos
— 07/05/2013

Quando o assunto é "seguir padrões", me sinto uma contradição. Não gosto de padrões e segui caminhos diferentes em muitas coisas durante toda a adolescência. E agora, como futura professora, qual minha posição quanto a isso? Ao mesmo tempo que não me sinto bem seguindo aquilo que todos seguem ou esperam que eu siga, sinto como se existissem garras que me levam para esse caminho, como se cada vez mais o mundo estivesse buscando nos ver e ter como criaturas pré programadas.

Tive um "estalo" quanto a minha forma "padronizada" de agir como professora na aula do estágio⁴, quando os colegas começaram a contar sobre seus projetos. A maioria - pelo menos a maioria que se dispõe a falar - está trabalhando o lúdico de maneira bem clara, levando assuntos diferentes para a sala de aula, fazendo com que os alunos se sentem no chão e até não enxerguem aquele momento como a "aula", de tão divertido que é! Ouvir tais relatos me trouxe vários questionamentos sobre minhas ideias e o projeto que estou desenvolvendo. Me senti super metódica e "quadrada", pois enquanto os colegas levam alegria para as crianças, parece que só estou levando "mais do mesmo". Mas, por outro lado, tenho uma boa justificativa para a realização do meu projeto,⁵ pois estou focando numa questão que é de grande importância ser desenvolvida o quanto antes, que é a escrita.

⁴Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Proposta de um Diário Coletivo como atividade de escrita para um 4º ano do Ensino Fundamental I.

Com o Pibid tenho acompanhado alunos na faixa dos 12 anos com grandes dificuldades na aprendizagem, principalmente em relação a escrita, pois aluno que não consegue ler e escrever bem, tampouco irá compreender ou expressar o que sabe sobre qualquer conteúdo trabalhado em textos. Eis a contradição: por que esse projeto me parece tão certo e tão errado ao mesmo tempo?

No momento, acho que me definiria como "mente aberta e corpo fechado". É uma forma não muito agradável de perceber o quanto as coisas parecem mais fáceis na teoria e nas discussões. Em minha cabeça compreendo que não precisamos manter as amarras, que existem muitas formas de fugir do padrão com qualidade. Reconheço o valor de nossos encontros, por exemplo, e é normal que eu me pegue lamentando por aqueles que não tem a oportunidade de estar ali conosco. Em contrapartida, meu corpo está me impedindo de arriscar sempre que preciso tomar decisões. No âmbito educacional, ainda prefiro optar pelo monótono garantido do que pelo inovador arriscado. Pode ser medo de iniciante, talvez... Mas se eu não começar a arriscar agora, com o tempo e os problemas aumentando, com o desgaste e a acomodação, quais as chances de que isso venha a melhorar? Não, não... Para mim, tirar as grades do pensamento é fácil, difícil mesmo está sendo tirar as grades do corpo.

Observando a questão geral da escrita é possível notar que apresento grande receio de estar agindo, como professora, da maneira incoerente exemplificada por Freire (2011) anteriormente: defendo o discurso progressista enquanto minhas atitudes demonstram um posicionamento reacionário.

Na atividade do estágio mencionada, enquanto eu ouvia colegas de turma falarem sobre atividades práticas com frutas, maquetes, desenhos, recortes e temas diversos sendo levados para a sala de aula de maneira divertida, questionava se eu estaria sendo monótona demais com a simples proposta do Diário Coletivo, levando para a classe "mais do mesmo", como citado na escrita.

Nesse projeto, o Diário Coletivo, aplicado em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, a cada aula (ministrada semanalmente) eu pedia para que um aluno se voluntariasse a contar para o resto da turma algo interessante que ele tivesse vivido. Como minhas aulas aconteciam às segundas-feiras, a maioria costumava contar como havia sido o último fim de semana. Após o restante da turma ouvir a história do colega, deveriam escrever em uma folha de linguagem a história do amigo como se tivesse

contando para seu próprio diário. Por exemplo: "Hoje meu amigo João contou que foi para o *shopping* no fim de semana. Lá no *shopping* [...]".

Pensei nessa proposta baseada em minha experiência no Pibid com alunos mais velhos que tinham grande dificuldade em escrever, tanto com a gramática quanto com a organização de ideias e formulação de um texto coerente. Ouvir uma história contada pelo amigo e ter de recontá-la no papel com suas próprias palavras seria uma forma de treinar tanto a ortografia quanto a organização de ideias e a coerência. Além disso, a atividade também possibilitaria uma aproximação maior da classe ao dividirem experiências interessantes com os colegas.

Embora eu tenha apresentado para mim mesma tais justificativas para a elaboração da atividade e a princípio ter ficado satisfeita, ao conhecer os projetos divertidos dos colegas acabei por me sentir insegura. Passei a ter a sensação de que minhas aulas estariam sendo "chatas" para os alunos, pois escrever é algo que sempre fazemos na escola ao atingir a fase alfabética. Esse conflito entre a contribuição com o ensino daquilo que sempre julguei de extrema importância (saber escrever bem) e ser inovadora me perseguiu por semanas daquele período.

A partir desse conflito e do tema discutido na escrita do projeto de extensão apresentada anteriormente, classifiquei o meu projeto como padronizado e retórico enquanto os projetos de meus colegas pareciam inovadores e "rompedores de grades".

Freire (2011) defende a inovação. Defende que devemos estar abertos ao risco, ao novo, o que poderia significar "sair do padrão e romper as grades". Por outro lado, apresenta também uma relatividade a respeito do que é ser novo e o que deve ser arriscado. Ele diz que nem tudo aquilo que é novo deve ser aceito apenas por ser novo, da mesma forma como nem tudo aquilo que é velho deve ser descartado. "O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo" (FREIRE, 2011, p.36-37).

Vendo dessa forma, minha proposta do Diário Coletivo buscando contribuir com a prática da escrita dos alunos, se encaixa no "velho que continua novo". A escrita, além de estar sempre presente em sala de aula por ser necessária, com o avanço da tecnologia onde grande parte de nossa comunicação acontece através de mensagens de texto por internet ou celular, também passa a integrar nossa vida além da escola cada vez com maior intensidade. E no julgamento de tais atividades também acabei por não levar em consideração a idade dos alunos de cada colega de turma, visto que existe grande diferença naquilo que deve ser proposto para crianças de 6 anos e de 10 anos. Uma

criança de 6 anos ainda está no início da alfabetização, o que tornaria a proposta da escrita de um diário inviável.

Retomando a contradição que expressei ao afirmar que tenho "mente aberta e corpo fechado", uma forma de dizer que meus pensamentos são inovadores enquanto minhas atitudes são conservadoras, também seria interessante refletir até que ponto de fato tenho esse "corpo fechado" assumindo atitudes conservadoras em sala de aula. Devo ter em mente que uma sala de aula precisa de sistematização e de conteúdo independente da forma como tudo é trabalhado. Preciso abrir mão da visão extremista que julga uma atividade de escrita como "chata e monótona" enquanto apenas aquelas onde os alunos têm contato direto com frutas, animais, dança etc. são divertidas e inovadoras.

Por fim, faço a seguinte afirmação: "*No âmbito educacional, ainda prefiro optar pelo monótono garantido do que pelo inovador arriscado. Pode ser medo de iniciante, talvez...*". Já foi possível constatar que minha percepção sobre o que é inovador e o que é monótono apresenta certo extremismo. O medo de iniciante também pode ser um obstáculo real que será superado com o tempo e a experiência. "Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 2011, p.68, grifos do autor.). Reconhecer que tenho "a cabeça aberta e o corpo fechado" para inovações é um primeiro passo importante. Essa "cabeça aberta" me permitirá arriscar conforme eu for adquirindo confiança e conquistando meu espaço após iniciar minha carreira docente. Essa "cabeça aberta" vai me permitir arriscar construir, reconstruir, constatar e mudar quando o monótono se mostrar insuficiente.

No encontro do dia 05 de novembro de 2013 um dos temas discutidos pelo grupo foi a relação e diferença entre aquilo que o professor busca ensinar a seus alunos e aquilo que os alunos aprendem. Nem sempre o professor consegue ensinar o que pretende, e os alunos não aprendem apenas com o professor, e nem apenas aquilo que ele está procurando ensinar. O relacionamento entre a história pessoal do indivíduo com aquilo que está sendo passado para ele na sala de aula irá sempre interferir em sua apreensão. Cada sujeito, relacionando novas informações com tudo aquilo que ele já traz dentro de si, irá construir um saber diferente.

Dentre tais reflexões e constatações no grupo, nossa coordenadora comentou sobre o magia de momentos como aquele pelo qual estávamos passando naquela hora, naquelas reflexões e conexões mentais. Passamos, então, a refletir sobre outros

momentos mágicos que havíamos presenciado ou que ainda poderíamos presenciar em nossa formação e em nossa carreira docente, optando por fazer dessas reflexões o tema de nossa escrita naquele mês.

Magia - 24/11/2013

Estava sentindo muita dificuldade com essa escrita. Ultimamente ando no Mundo da Lua, imersa na literatura e no cinema que, na maior parte das vezes, foge à minha formação. Ando fazendo muitos trabalhos/escritas da faculdade por simples obrigação, o que reconheço não ser uma coisa legal. Porém, meus amigos, não se enganem! Eu já passei pela fase de dúvidas sobre a escolha da profissão, e claro que ela ainda aparece por diversos momentos, mas não é esse o caso agora. O caso agora é mais ansiedade de pôr as mãos na massa. Não vejo a hora de ter minha turma, de precisar pesquisar tarefas e atividades que irei de fato trabalhar, de entupir meu armário com bugigangas escolares, de chegar cansada em casa depois de um dia cheio e mesmo assim ainda ter forças para pesquisar e planejar as próximas aulas, de ter os pequenos me chamando de professora e ser responsável por eles.

Esse Mundo da Lua anda me servindo mais como escape para o "estresse pré último ano da faculdade". Sendo assim, em meio a tantos filmes que vim assistindo no fim de semana, pensei que poderia unir o útil ao agradável. Decidi rever Escritores da Liberdade, e não é que a inspiração surgiu? Embora o filme seja mais pesado do que a experiência que eu tive na ONG⁶ no segundo semestre da graduação — aqui pelo menos não vemos tão claramente esse guerra por etnia que o filme retrata —, o fato de serem alunos da periferia e terem uma realidade de vida muito diferente da que eu sempre tive, mexeu muito comigo.

Eu era nova no projeto e ainda estava no primeiro ano do curso. Sendo assim, raramente tomava a frente das aulas, o que me dava muito tempo para observar e refletir — o que me faz lamentar imensamente por ainda não estar sob a orientação da Laura nessa época e ter aproveitado tudo isso para escrever. Por diversas vezes me peguei olhando para aquelas crianças, sorridentes e arteiras como qualquer criança "normal" e me perguntando o que elas escondiam por detrás daqueles sorrisos. Quais as dores pelas quais já teriam passado? Quais as dores pelas quais passavam todos os dias, muitas vezes sem nem se darem conta de que aquilo não estava certo pelo

⁶ Núcleo Artevida: associação beneficente de caráter sócio educativo localizada em um bairro de periferia de Rio Claro - SP.

simples fato de já terem acostumado com a situação? Qual seria o futuro delas?

Era normal uma criança chegar com hematomas por ter apanhado em casa. Era normal uma criança chegar contente dizendo que o pai/irmão/tio iria sair da cadeia dali uns dias para períodos como dia das mães e natal. Era normal uma criança ter contato com drogas como se fossem bolachas, assim como era normal nunca terem comido bolachas porque não podiam comprar. Mas ainda eram crianças. Ainda ficavam felizes em ter aquele espaço para brincar e aprender; tinham respeito e carinhos por nós, como professores e como pessoas; vinham nos abraçar sem motivo e muitas vezes faziam bagunça apenas por carência, querendo chamar nossa atenção.

*Na época, por ser ainda muito nova nesse mundo educativo e imatura profissionalmente, eu não percebi essa magia. Hoje eu percebo. Aquelas crianças me mostraram o quanto uma ação mínima de nossa parte pode fazer toda uma diferença para elas. Eu sempre fui uma criança bem mimada, com um lar estável e seguro, pais dedicados e nunca tive obrigação de trabalhar para poder dar prioridade aos estudos. Eu poderia ter escolhido (sem menosprezar a profissão de ninguém, já que todas apresentam suas dificuldades particulares) trabalhar com máquinas, mas optei por lidar com pessoas. E naquela ONG percebi o quanto essa escolha pode ser significativa, tanto na minha vida quanto na vida de meus futuros alunos, por mais "perdidos" que eles possam parecer pro resto do mundo. **Meu momento mágico foi perceber o quanto nós, professores e futuros professores, temos um poder imenso nas mãos. Basta sabermos usá-lo.***

Nessa escrita, num primeiro momento, deixo evidente o quanto temos pouca sensibilidade no dia a dia para perceber magia nesses momentos. Demonstro isso de duas formas: no início, ao confessar que não estava conseguindo escrever e precisei do auxílio de um filme para perceber um momento mágico pelo qual eu havia passado durante minha formação; e posteriormente, no final da escrita, dou a entender que a falta de experiência em alguma situação também possa influenciar. Como não estamos acostumados com algo, aquilo já é por si só uma novidade, e sendo assim, talvez deixemos de considerar o que de fato merecia destaque na situação. Por outro lado ainda, se considerarmos Larrosa (2011) mais uma vez, é possível atribuir essa dificuldade em perceber momentos mágicos também ao excesso de informação e

acontecimentos que nos sobrecarregam todos os dias. Da mesma forma que não conseguimos adquirir experiências significativas, tampouco conseguimos perceber magia em momentos cotidianos.

Posteriormente, ao descrever minha experiência com os alunos da ONG, concluo que meu momento mágico foi perceber com eles o quanto nós, professores, podemos significar para nossos alunos. Se anteriormente, ao analisar a escrita *Eu, caçador de mim* pude dissertar sobre a importância de um professor estar satisfeito em sua profissão porque sentimentos ruins como insatisfação e má vontade são transmitidos aos alunos durante a prática, prejudicando a qualidade da mesma de diferentes formas, aqui temos um exemplo da influência do professor na vida de um aluno de maneira ainda mais pessoal. Não apenas sobre sua prática, mas também sobre seu relacionamento direto com os alunos, seu afeto. Seja durante uma atividade, seja durante uma conversa informal, a forma como o professor trata seus alunos, uma simples palavra que diga e o tom utilizado para dizer aquela palavra, vai fazer diferença para o aluno.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim (FREIRE, 2011, p.43, grifos do autor.).

Seguindo o trecho destacado acima, Freire (2011) nos conta que, em sua adolescência, era um aluno inseguro e crente de possuir uma capacidade inferior aos colegas de turma. Em determinada ocasião, devolvendo redações corrigidas, ao chamá-lo para buscar seu trabalho, o professor analisou a folha e, sem dizer nada, apenas balançou a cabeça como quem demonstrava respeito e consideração por aquele trabalho. O autor afirma que aquele simples gesto do professor lhe valeu mais do que a nota dez estampada na atividade.

Então, um simples abraço que demos naqueles alunos durante aqueles dias na ONG, pode ter feito uma diferença enorme em um dia sofrido. Uma palavra de incentivo ao invés de uma simples repreensão ao aluno que afirma não conseguir fazer

tal tarefa pode transformar a crença daquele aluno em si mesmo, por mais “perdido” que esse aluno possa parecer.

Como também já foi dito anteriormente, não sabemos quando o professor é a única fonte de apoio que o aluno possui. Não temos como conhecer a fundo a realidade de todos eles, a família de todos eles. Temos um importante papel no efeito borboleta⁷ da vida de nossos alunos, e devemos estar atentos a quais resultados pretendemos causar no futuro com nossas ações do presente.

Dessa forma, essa escrita me mostrou que, apesar de ser difícil conseguirmos manter o olhar atento e sensível durante a correria do dia a dia, dificultando que encontremos tais momentos mágicos, não é impossível que isso aconteça. Essa magia nem sempre está naquilo que num primeiro momento nos pareça belo. Encontrei a magia no reconhecimento da importância do professor para seus alunos, em especial àqueles que apresentam uma vida difícil, que são carentes em muito aspectos, tanto materiais quanto emocionais. Encontrei a magia em um lugar onde muitos encontrariam apenas lamentações e descrença. E, em especial, escrever sobre esse lugar e essas crianças tornou possível que eu encontrasse essa magia.

4.3 Análises de Pipocas Pedagógicas.

No projeto de extensão também tive a oportunidade de ser apresentada às "pipocas pedagógicas". Originária das narrativas pedagógicas — escritas produzidas por professores com o intuito de registrar e refletir suas vivências —, as "pipocas pedagógicas" surgiram no GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Com a proposta de reunir docentes a socializar e problematizar o cotidiano do trabalho pedagógico quinzenalmente, o chamado Grupo de Terça do GEPEC teve sua primeira "pipoca estourada" em 2008. Em determinado momento, quando o grupo estava conversando sobre a indisciplina dos estudantes no cotidiano escolar, um dos participantes questionou a respeito da indisciplina escolar que os próprios professores poderiam ter apresentado em sua infância e adolescência. Após confissões, reflexões e

⁷ Parte da Teoria do Caos. "O bater de asas de uma borboleta em Tóquio pode provocar um furacão em Nova Iorque". Sensibilidade às condições iniciais. Variação nas condições iniciais que podem trazer consequências inimagináveis.

sensibilizações, o grupo passou a olhar para esses atos de outro modo (CAMPOS; PRADO, 2013).

Uma "pipoca pedagógica" pode ser definida como uma crônica. Escrita de maneira simples e normalmente sendo um texto curto, trazem situações do dia a dia escolar que costumam passar despercebidas em meio à rotina, mas que são capazes de dizer muito sobre o autor e para o leitor.

[...] o resultado desse processo - da produção das "pipocas pedagógicas" - vai muito além do que é revelado no texto escrito — com certeza quem o experimenta aprende mais sobre si mesmo do que deseja ou consegue demonstrar. Além do mais, o que cada um expõe sobre si depende das circunstâncias de produção do texto, dos propósitos a que ele serve e do público a quem se destina (CAMPOS; PRADO, 2013, p.17).

Embora eu tenha conhecido as "pipocas pedagógicas" no projeto de extensão⁸, a produção das pipocas de minha autoria que apresento nesse trabalho foram produzidas no contexto do Pibid. Portanto, as três "pipocas pedagógicas" de minha autoria que apresento a seguir foram escritas em diferentes momentos, mas todas dentro da escola em que estive inserida através do Pibid.

A primeira "pipoca pedagógica" a ser apresentada, intitulada "O Porquinho não Morreu", surgiu durante meu acompanhamento de aula em uma 6ª série no ano de 2012. Por ser uma turma de Recuperação Intensiva, era composta por alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, especialmente na leitura e na escrita. Sendo assim, por vezes era complicado entendermos o que os alunos haviam escrito em uma atividade, e foi em uma dessas situações que minha primeira pipoca estourou.

O Porquinho não Morreu (2012)

A pauta do dia consistia em terminar a atividade da aula anterior, onde os alunos deveriam relatar uma experiência vivida. Como na segunda parte da atividade iriam formar duplas para um ajudar o outro a corrigir seu relato gramaticamente falando, o objetivo da professora naquele momento era atender as dúvidas das crianças, auxiliar para que a produção de texto fosse realizada e que fosse realizada com coerência (início, meio e fim; sequencia de fatos com sentido etc.), e não corrigir os erros das palavras em si, que eram muitos se tratando de uma 6ª série de recuperação intensiva.

⁸Apresentadas por minha orientadora, que costumava levar "pipocas pedagógicas" de dois de seus amigos do GEPEC para lermos.

Apesar de estar me sentindo um pouco deslocada logo que cheguei à escola por ter me ausentado na semana anterior, aos poucos fui me sentindo em casa novamente quando os alunos me cumprimentavam e se mostravam à vontade com a minha presença. Durante a atividade fui passeando pela classe atendendo a chamados e conferindo se todos estavam escrevendo. Mesmo tendo que, de certa forma, adivinhar o que estava escrito, me diverti lendo alguns. Perguntava sobre o que havia acontecido, me mostrei interessada na história deles. E de fato estava.

Em meio a essas checadas, quando estava lendo o relato de um dos garotos (que infelizmente não me recordo bem do que se tratava, acredito que algo relacionado ao campo) e na tentativa de adivinhação de algumas palavras, eis o ocorrido:

– VOCÊ MATOU UM PORQUINHO????? – perguntei assustada.

Um menino que estava na fileira ao lado e ouviu minha pergunta espantada, começou a rir com muita espontaneidade e de uma forma contagiante. Ria e repetia a frase “aaaah, matou um porquinho...”. O autor então respondeu que não. Perguntei:

– O que tá escrito aqui então? – apontando uma palavra.

Ele respondeu: pouquinho!

Eu: Ah sim! Você nadou um pouquinho?

Ele: Isso.

E o outro continuava rindo, e de certa forma eu sabia que ele estava rindo de mim, rindo por eu ter entendido errado o que estava escrito, mas não me importei. Pelo contrário, era impossível não ter entrado na onda rindo também.

Uma situação que parece tão boba, onde alguns professores até poderiam ter ficado irritados pela “exposição ao ridículo”, praticamente reascendeu minhas expectativas do início do curso. A gente opta pela docência pensando em tudo aquilo que trará satisfação, esquecendo que existem muitos problemas a serem enfrentados, o que a universidade logo faz questão de nos lembrar colocando a dúvida: será que fui feita para isso?

Se for para enfrentar esses problemas e viver momentos tão bons com meus alunos, seja no aprendizado em si ou na descontração, acredito que será uma troca justa. Não sei por quanto tempo ainda vou rir lembrando dessa história, mas com certeza esquecer está fora de cogitação.

Nessa "pipoca pedagógica", ao afirmar que alguns professores poderiam ficar irritados na minha posição por se sentirem "expostos ao ridículo" pela forma como o aluno estava rindo de mim, trago a questão social a respeito do limite que deve ser imposto no relacionamento entre professor e aluno. Limite esse que, claramente, acaba por variar de professor para professor.

A minha posição na situação em questão foi uma postura aberta; não apenas dei motivos para que uma "piada" acontecesse, mesmo que inocentemente, como permiti que os risos também acontecessem, até mesmo me juntando a eles. Risther (2002) afirma que permitir o riso em sala de aula, desde que não seja o riso ofensivo, auxilia no desenvolvimento da intimidade entre professor e o aluno, contribuindo positivamente com o processo de ensino-aprendizagem.

O aluno que mantém uma boa relação com seus professores, trocando impressões através de brincadeiras e considerações sobre os mais diversos assuntos, pode se tornar mais apto aos estudos: seu estado psicológico e emocional torna-o mais sensível e receptivo e, com isso, participa com mais interesse das atividades para a aprendizagem (RISTHER, 2002, p.38).

Mas, quando falamos no relacionamento professor/aluno, sabemos que deve existir um respeito condizente com a situação, assim como quando falamos do relacionamento entre pais e filhos. Devemos saber reconhecer o limite entre autoridade e liberdade para não nos tornarmos autoritários, como se fossemos seres superiores aos alunos, e nem licenciosos abrindo mão do respeito e do controle da classe ao ponto de seu objetivo principal (o estudo) acabar por se perder (FREIRE, 2011).

A "pipoca pedagógica" a seguir, intitulada "DNA dos Simpsons", foi escrita em 2013 durante meu acompanhamento em uma 7ª série. Nela também retrato o limite que devemos ter nessa relação com nossos alunos, dessa vez sob uma perspectiva diferente:

DNA dos Simpsons (2013)

Poucos alunos estavam presentes na 7ª série esse dia, pois já era a última semana de aula antes das férias de julho. O professor passou uma atividade da apostila para que fizessem enquanto ele atendia a um chamado da coordenadora. Como estavam ocupados, fiquei sentada na minha carteira, verificando anotações e derivados. Foi quando surgiu o seguinte diálogo na fileira ao meu lado:

Aluno 1: Eu tenho uma teoria... A menos que a Marge tenha o

cabelo tingido, ela traiu o Homer. Porque o Homer tem o cabelo castanho, a Marge tem o cabelo azul... Como o Bart e a Lisa são loiros?

Aluno 2: Não são loiros, eles não têm cabelo!

Aluno 1: Claro que tem! Você acha que o formato da cabeça de alguém é assim? (fazendo gesto imitando a cabeça da Lisa).

Por algum motivo segurei o riso e me esforcei ao máximo para não demonstrar que eu ouvi a conversa. Meu sentimento no momento foi de alguém que não poderia se intrometer em uma conversa particular, já que nessa turma eu não estou tão próxima de todos os alunos como no ano anterior. Depois, contando para o professor, ele disse que jamais se controlaria e que é por essas e outras que ele se diverte tanto em sala de aula com seus alunos.

Se por um lado, em "O Porquinho Não Morreu" eu retratei o riso e a descontração na sala de aula quando eu fui o motivo desse riso, em "DNA dos Simpsons", por outro lado, apresento uma situação em que uma conversa informal entre os alunos chamou a minha atenção e não me senti à vontade para rir e participar. Porém, mais do que a questão do limite na relação professor-aluno, aqui demonstro um respeito ao aluno de maneira geral, evitando me "intrometer" na conversa como se essa atitude traduzisse invasão de privacidade. Nesse ponto, considerando ambas as escritas, me apresento como alguém que está aberta para receber positivamente uma aproximação informal de meus alunos, mas receosa quando essa aproximação deveria partir de mim. Ainda seguindo o trabalho de Risther (2002) sobre a importância da descontração em sala de aula na aproximação do professor e do aluno, da mesma forma que permiti que os alunos rissem de algo cômico que eu disse na situação do porquinho, eu também poderia ter trabalhado essa aproximação participando da conversa cômica dos meninos.

O fato de eu ter me sentido receosa, ou talvez até tímida para intervir, também pode me servir de exemplo sobre como alguns dos alunos acabam se sentindo em sala de aula, contribuindo para que eu busque trabalhar essa descontração, deixando meus futuros alunos mais à vontade e, conseqüentemente, abertos para o aprendizado. Posso me perguntar, por exemplo, que tipo de atitude daqueles meninos naquele momento poderia ter feito com que eu me sentisse segura para rir e participar da conversa e buscar promover essa abertura em situações semelhantes.

Lembrando que, no caso narrado, o fato de conhecer a turma há pouco tempo pode ter influenciado nesse receio. Dessa forma, a situação necessitaria apenas de mais

convívio para que a aproximação ocorresse naturalmente, sem demonstrar necessariamente uma resistência permanente.

No final de 2013, me reuni com os demais bolsistas Pibid que atuavam na mesma escola em que eu estava inserida para elaborar um projeto interdisciplinar que seria desenvolvido em quase todas as turmas do ensino fundamental II. Contando com bolsistas das áreas Pedagogia, Geografia e Educação Física, construímos um projeto de cunho social, cuja temática trabalhada foi "Gênero, Diversidade e Sexualidade"⁹. A terceira "pipoca pedagógica" que apresento, intitulada "Pequeno Gesto, Grande Conquista", traz uma breve introdução sobre como esse projeto foi trabalhado seguida de uma situação surpreende durante seu desenvolvimento; situação essa que me inspirou estourando uma nova pipoca.

Pequeno Gesto, Grande Conquista (2013)

Particpei de um programa na faculdade onde éramos inseridos em escolas estaduais para acompanhar aulas e desenvolver projetos. Os cursos participantes eram pedagogia (meu), geografia e educação física. Um dos projetos que conseguimos desenvolver trazia como tema "Gênero, Diversidade e Sexualidade". Com oficinas constituídas por dinâmicas, filmes e conversas, nosso objetivo era trabalhar sobre o preconceito que ocorre entre os gêneros com o sexismo, com os diferentes gostos/opiniões/atitudes e com a orientação sexual das pessoas.

Me avisaram que uma das turmas para qual fui selecionada para aplicar a atividade, um sétimo ano, não seria fácil. Eu pensei que estivessem exagerando, mas realmente foi bem complicado! Por mais que estivéssemos em três professores (eu e mais um casal da educação física), os trinta e tantos alunos nos deram um trabalhão. Não queriam ficar na sala de aula perdendo educação física — já que a aula cedida para nós foi justamente dessa disciplina — para dar atenção ao nosso projeto. Alguns ameaçavam sair da sala e muitos diziam que não iam participar de nada.

Um aluno em especial (o caso mais delicado da turma) nem quis sentar onde pedimos que sentasse. Deixamos ele onde ele quis e arriscamos iniciar as atividades com uma dinâmica de objetos e depois um vídeo que traz o tema homossexualidade de forma doce e sutil, ótimo para trabalhar com pré adolescentes. Durante a exibição, esse aluno ficou virado de lado e

⁹Com esse projeto pretendíamos incentivar o respeito às diferenças (gênero, etnia, orientação sexual, classe social, gostos e preferências em geral) para contribuir com a diminuição de preconceitos e rótulos (racismo, homofobia, sexismo etc.). O projeto era composto por um curta metragem, dinâmicas, oficinas e diálogo aberto, dividido em dois momentos (foram necessárias duas aulas de 100 minutos em cada turma para conclusão do mesmo).

conversando, embora desse algumas espiadas na tela projetada na lousa.

O filme acabou e começamos nossa conversa sobre a dinâmica e o vídeo. A sala se mostrou ainda mais difícil de lidar. O preconceito reinava por ali com frases prontas extremamente ofensivas em relação ao vídeo; frases que, muitas vezes, aquele que dizia nem sequer tinha noção do que estava dizendo — como "esse morde a fronha", por exemplo. Foi um trabalho bem árduo; me senti carregando toneladas nas costas, desanimada e desacreditada de que conseguiríamos sair daquela turma com alguma sementinha plantada assim como consegui sair das outras.

Eis que, felizmente, sou surpreendida:

O garoto "problema" da turma, aquele que não queria participar e se recusou a assistir o vídeo — pelo menos aparentemente — foi o que mais mostrou interesse em participar de nossa conversa. Por mais que o vídeo possa ter sido um tanto incômodo para ele assim como foi para os outros, ele foi um dos únicos que disse coisas como "é o gosto dele... se ele quer assim, eu não tenho nada a ver com isso". Essa foi a forma dele de mostrar respeito pela escolha e pelo modo de vida das outras pessoas. Também pude ver o quanto ele é inteligente quando fez perguntas sobre alguns termos e atitudes. Enquanto o restante da sala apenas tumultuava ou não sabia o que dizer, ele me dava várias respostas certas (se tratando de significado de termos) e positivas (mostrando respeito pelo próximo), deixando claro o quanto estava conseguindo compreender a mensagem que estávamos querendo passar e sendo, da maneira dele, bem receptivo.

O projeto pode não ter dado muito certo com a turma em geral, mas só pela reação desse aluno que é visto por todos como um dos casos mais complicados da escola, senti que sempre é possível plantarmos nossa sementinha. E às vezes ela germina onde menos esperamos.

Apesar de ter me mostrado otimista num primeiro momento quando outros me avisaram sobre a dificuldade que teríamos em lidar com aquela turma, ao me deparar com a realidade acabei por me entregar ao fatalismo da situação: "[...] me senti carregando toneladas nas costas, desanimada e desacreditada de que conseguiríamos sair daquela turma com alguma sementinha plantada assim como consegui sair das outras". Freire (2011) nos alerta sobre o perigo dessa entrega ao fatalismo; sobre esse pensamento de que as coisas são como são e nada podemos fazer para mudar. "O mundo não é, o mundo está sendo" (FREIRE, 2011, p.74). Dizer que o mundo "está sendo" transmite a ideia de algo efêmero, totalmente passível à mudança. Provocar tal

mudança pode não ser fácil, mas é possível. Basta não nos entregarmos ao conformismo.

Segundo Freire (2011), "No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*" (p.75). E embora eu tenha, de certa forma, perdido as esperanças de que algo bom resultaria naquela situação difícil, constatando que seria impossível atingir o objetivo do projeto com aqueles alunos, não abri mão de seguir com a atividade no mesmo ritmo e com a mesma dedicação que havia feito nas outras turmas. Insisti na possibilidade de alcançar uma mudança, por mínima que fosse. Apesar de ter sido de maneira inconsciente visto que eu acreditava que de nada adiantaria, me esquivei da armadilha do fatalismo. Com essa atitude, acabei por receber um retorno surpreendente, provando que aquele garoto "*problema*", "*o caso mais delicado da turma*", não era uma fatalidade. Constatei, desacreditei, mas ao invés de me adaptar, mudei. Provoquei uma mudança. Sutil, talvez por apenas aquele momento, mas foi uma mudança, e onde menos era de se esperar.

O ato de interrogar as evidências pode servir para orientar a busca de novos indícios que nos levem a construir ações pedagógicas mais favoráveis ao processo de aprendizagem, além de ajudar a retirar o rótulo de incapacidade dos alunos e alunas. Enquanto as evidências, como verdades inquestionáveis, tendem a nos aprisionar no terreno das certezas, os indícios podem nos fazer caminhar em busca de possibilidades, orientados pela capacidade de perguntar e de duvidar (SANTOS, 2009, p.166).

Relacionando esse trecho de Santos (2009) com a situação vivida da "pipoca pedagógica", a evidência seria o fato de o aluno ser um "*problema*" que não daria qualquer atenção para nossa aula, e que provavelmente ainda tentaria nos atrapalhar de alguma forma, como quando não aceitou sentar onde propusemos para que enxergasse melhor o filme e quando ficou conversando durante sua exibição. Interrogar evidências seria o ato de não aceitar aquilo — o aluno como um "*problema*" — como fato (ou verdade inquestionável) e buscar alternativas; se atentar aos chamados indícios. E o ato de o aluno ter dado aquelas espiadas no filme, mesmo durante sua conversa, foi um sinal de atenção com aquilo que estávamos querendo passar. No mínimo uma curiosidade.

Se tivéssemos tomado uma postura mais rígida e drástica com aquela turma, como por exemplo pedir para que o aluno que não estava querendo colaborar se

retirasse da sala, ou se tivéssemos sido rudes, impondo que ele sentasse onde estávamos indicando, não teríamos aberto essa possibilidade para sua participação e interesse. Se ele tivesse se retirado, é evidente que nada do que foi narrado teria acontecido. Mas mesmo que ele continuasse presente, na possibilidade de termos lhe imposto a mudança de lugar, obrigando-o a nos obedecer de alguma forma, é provável que essa atitude lhe causasse desmotivação e total desinteresse. Um aluno que já carrega uma bagagem negativa e com tantos rótulos, costuma receber ordens e imposições dessa forma, e tais atitudes costumam contribuir apenas com mais revolta e desmotivação por parte do aluno e, conseqüentemente, com o reforço de seus rótulos negativos.

Portanto, essa vivência e a escrita dessa "pipoca pedagógica" me mostrou o quanto podemos nos surpreender com os alunos, mesmo e especialmente em situações onde tudo parece estar perdido e com alunos que costumam ser "desacreditados de esperança e solução". Basta abrirmos possibilidades. Basta darmos o nosso melhor mesmo quando a recepção não é das melhores. Basta buscarmos agir com sensibilidade em todas as situações, percebendo indícios e apostando nos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, busquei, como objetivo principal, analisar escritas não acadêmicas que produzi durante a graduação, com o propósito de compreender a relevância e a contribuição de tal prática na formação inicial docente. Como já fora apontado anteriormente, ao pesquisar sobre a temática da escrita não acadêmica na formação inicial de professores, tanto para a realização desse trabalho quanto em meus estudos da iniciação científica, pude perceber escassez de trabalhos específicos a respeito, embora nos estudos históricos apresentados no capítulo 2 fora possível descobrir que o tema vem ganhando mais espaço e relevância no meio científico nas últimas décadas. Dessa forma, este trabalho também traz contribuições com essa disseminação da temática.

Após apresentar, no primeiro capítulo, minha trajetória acadêmica e meu relacionamento com a prática da escrita antes e após o ingresso na universidade, nos capítulos seguintes, antecedendo a realização de minhas próprias análises, busquei trazer justificativas e subsídios teóricos para a realização das mesmas.

No segundo capítulo, apoiando-me em Ranghetti (2004), Bueno (2002), Delory-Momberger (2011) e Passeggi et al (2007), apresentei um histórico da escrita (auto)biográfica como objeto de pesquisa e o crescimento de sua relevância no meio acadêmico nas últimas décadas, como já fora referido anteriormente.

No terceiro capítulo, apresentei exemplos de estudos onde a escrita não acadêmica, em seus mais variados formatos (diário de formação, registros reflexivos, memoriais, narrativas etc.), fora utilizada como objeto de pesquisa. Em primeiro lugar, utilizei as primeiras pesquisas que realizei sobre o tema durante minha participação no projeto de extensão. Tais pesquisas não foram específicas sobre a escrita na formação inicial de professores, e sim mais abrangentes sobre a potencialidade formativa da escrita em si. Posteriormente, utilizei pesquisas realizadas em meu trabalho de iniciação científica (PIBIC), as quais já trataram a escrita na formação inicial docente e trouxeram exemplos de escritas trabalhadas como objeto de formação.

No quarto capítulo narrei uma experiência vivida no projeto de extensão onde meus colegas analisaram meus registros, justificando mais uma vez a escolha de minha proposta para esse trabalho e, em seguida, realizei minhas próprias análises de escritas produzidas em diferentes contextos: escritas reflexivas requeridas no projeto de

extensão e "Pipocas Pedagógicas" que surgiram de minhas experiências em sala de aula durante o Pibid.

Com a escrita "Eu, caçador de mim" pude descobrir a importância de buscarmos por aquilo que nos faz feliz, em especial em nossa profissão, pois um professor infeliz naquilo que faz não irá apenas causar danos na própria vida como também deixará essa insatisfação transparecer e influenciar a vida de seus alunos. É fato que essa descoberta de quem somos e de onde está nossa felicidade não é fácil. Que tipo de professora quero ser? Qual será o melhor caminho para minha felicidade profissional? Muitas vezes podemos acreditar que estamos no caminho certo e acabamos por descobrir nosso erro só quando já estamos comprometidos de alguma forma, o que pode nos causar medo de mudar. Mas Freire (2011) nos ensina que essa descoberta e construção de quem somos e o que queremos é uma constante. Dessa forma, mesmo que acabemos escolhendo o caminho errado, nunca é tarde para mudar e continuar essa construção. A satisfação profissional do professor, uma vez que influencia a vida do aluno (tanto em sua aprendizagem quanto em seu relacionamento e desenvolvimento geral), não é apenas uma questão pessoal. É uma responsabilidade.

Na escrita "Sair do padrão para romper com as grades através dos estalos" reconheci algumas de minhas inseguranças na ação docente, como o medo de não conseguir ser uma professora aberta a mudanças e a ações inovadoras. Com isso, me vi também como alguém que tem uma visão extremista sobre o que é uma prática retrógrada e o que é uma prática inovadora. Mais uma vez recorrendo ao Freire (2011), descobri que nem tudo aquilo que é julgado como retrógrado (como uma atividade tradicional de escrita, exemplo citado de minha prática) deve ser deixado de lado. Sua relevância e contribuição para com a educação e aprendizado dos alunos é o que avalia, de fato, uma atividade, e não necessariamente sua classificação metodológica. E ao constatar esse meu medo em não conseguir me abrir a mudanças e ações renovadoras, pude concluir que apenas esse reconhecimento já é um começo para que venha a realizar tais aberturas. O primeiro passo para mudarmos é reconhecer onde estamos errando e o que devemos mudar.

Na escrita "Magia", talvez complementando as discussões que surgiram com a escrita "Eu, caçador de mim", ao lembrar minhas vivências na ONG citada, reconheci o quanto o professor é importante e pode significar para seus alunos. O quanto um simples ato pode modificar o dia todo de uma criança. Reconheci também o quanto é difícil conseguirmos enxergar momentos mágicos durante a correria de nosso dia a dia,

e que tais momentos podem estar onde menos esperamos que estejam. Em consequência, reconheci, por fim, o quanto escrever sobre esse dia a dia (proposta essa defendida pelo presente trabalho) é capaz de nos auxiliar na descoberta desses momentos mágicos.

Na “pipoca pedagógica” denominada “O Porquinho não Morreu”, o riso em sala de aula foi posto em evidência. Baseando-me em estudos de Risther (2002), descobri que minha atitude em ter permitido aquela brincadeira naquele momento sem repreender os alunos foi algo positivo. A autora defende que permitir o riso e a descontração em sala de aula contribui com a proximidade em professor e aluno, e, em consequência, facilita o aprendizado em sala de aula. Isso, claro, tomando cuidado com o alerta de Freire (2011) a respeito de limites que devem ser respeitados, pois o professor não pode ser licencioso, permitindo, por exemplo, o riso de deboche ou acabar por se perder do objetivo principal da sala de aula que é o aprendizado.

Em seguida, com “DNA dos Simpsons”, essa questão do riso e da descontração foi analisada por um ângulo diferente. No primeiro caso, eu permiti que os alunos rissem de algo que eu havia dito, porém, nesse segundo caso, não me senti à vontade para participar e rir de uma conversa iniciada entre eles. Me descobri, dessa forma, como alguém aberta à aproximações descontraídas, mas que não se permite tomar a iniciativa dessa aproximação. Nessa análise pude, ainda, me colocar no lugar de alunos tímidos que não se sentem à vontade em sala de aula com o professor, seja para conversas e brincadeiras descontraídas, seja para algo mais sério. Dessa forma, posso buscar soluções para promover essa abertura e permitir que mesmo esses alunos consigam se aproximar de mim sempre que lhes forem de vontade ou necessidade.

Na última “pipoca pedagógica”, denominada “Pequeno Gesto, Grande Conquista”, com aquele menino entendi o que Freire (2011) quis dizer com “o mundo não é, o mundo está sendo” (p.74). Ele não é um aluno incapaz. Ele não é um aluno desinteressado. Sua situação naquele momento contribuía para esse rótulo; ele estava apenas sendo esse aluno. Porém, com nossa atitude diferenciada durante o projeto, tivemos a oportunidade de conhecer seu lado atencioso, interessado e extremamente capaz. E essa experiência foi uma forma de reforçar aquilo que viemos aprendendo em diferentes contextos de nossa formação sobre não permitirmos que essas rotulações aconteçam e interfiram em nossa crença na capacidade dos alunos. Devemos, como afirma Santos (2009), abrir mão das evidências e dar espaço para as possibilidades. Dessa forma seremos surpreendidos, e nossos alunos, especialmente aqueles vistos pela

maioria como uma fatalidade, algo sem solução, terão oportunidade de descobrir suas potencialidades, desenvolver autoconfiança e provar que são capazes, sim. Cada um da sua forma, cada um no seu tempo, mas todos são capazes.

Como já referido no primeiro capítulo do presente trabalho, momento em que trago um memorial sobre meu relacionamento com a escrita antes e depois do ingresso à universidade, bem como apresento quando e como acabei por descobrir que a escrita não acadêmica, ou seja, a escrita sem a formalidade acadêmica tradicional (MARTINS, CABRAL, 2010) também poderia contribuir positivamente com a minha formação docente, confesso um medo inicial de me permitir estar nas linhas escritas e a necessidade de tomar cuidado com meu lado humano nessas escritas resultantes de vivências acadêmicas e docentes. Fosse um registro de aula observada ou lecionada através do Pibid, fosse uma escrita reflexiva sobre os encontros do projeto de extensão, passei por um processo de construção nessa prática, da pura descrição para a reflexão e a inserção do meu eu naquilo que eu estava escrevendo. No começo, em meus primeiros registros de sala de aula, eu costumava apenas descrever o que havia sido feito naquele dia, com medo de colocar pensamentos e sensações sobre o que havia sido feito. Da mesma forma, em minhas primeiras escritas sobre os encontros do projeto de extensão, eu buscava um suporte nas escritas dos colegas de forma a escrever o que parecia o correto para a ocasião, sem me permitir autenticidade e uma reflexão maior.

Como o objetivo desse trabalho era analisar escritas não acadêmicas e provar a potencialidade formativa, de autoconhecimento e de auxiliar na tomada de consciência do espaço que ocupamos no mundo que tais escritas possuem (RANGHETTI, 2004), optei por selecionar escritas mais recentes justamente por contemplarem esse meu eu, fazendo parte de uma época onde eu já havia deixado a pura descrição e a necessidade de escrever apenas o que parecia correto de lado. Mas é válido evidenciar esse processo de construção da escrita reflexiva e autêntica para percebermos que, caso a liberdade e segurança para tal não ocorra logo de início e nas primeiras tentativas de escrita, com a prática ela se torna possível. Se fizermos da escrita reflexiva algo constante em nossa vida, cada vez mais iremos nos permitir estar, de fato, naquilo que escrevemos.

Hoje reconheço que, se não fosse a oportunidade de ter entrado em contato com tais estudos e praticado a escrita autobiográfica/não acadêmica durante minha formação, talvez eu estivesse me formando com aquela imagem de professor que construí em meu primeiro semestre de curso: o professor que não pode expor sua própria opinião, que não pode deixar seu lado humano transparecer, que não pode escrever sobre aquilo que

sente, percebe ou faz. O professor que apenas reproduz enquanto acredita ser essa sua função principal, sem perceber ou acreditar que é capaz de fazer diferente; que isso é possível. Dessa forma, finalizo esse trabalho com grande satisfação pelas descobertas e saberes construídos com a prática da escrita não acadêmica durante minha formação inicial e torcendo para que ele contribua com a disseminação da potencialidade presente nessa prática. Torço para que o valor da mesma seja cada vez mais reconhecido em cursos de licenciatura, formando, assim, professores cada vez mais sensíveis e autônomos, capazes de se descobrirem e serem responsáveis por grande parte de sua própria formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Professores capazes de olhar para suas próprias vivências de maneira mais atenta, encontrando nelas uma grande oportunidade de crescimento; professores que aprendam a deixar os limites de lado para focar nas possibilidades e, em especial, que nunca deixem de enxergar a magia presente na docência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. **A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n.85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, E. VENTORIM, S. LOCATELLI, A. B. Narrativas de estágio supervisionado na formação inicial em educação física. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p. 26-37.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de professores: a questão da subjetividade.** *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun. 2002.

PRADO, G. V. T.; CAMPOS, C. M. (Orgs.) **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CINQUETTI, H. C. S. A reflexão sobre a própria prática nos primeiros anos de formação. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p.1-14.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação. Tradução Maria da Conceição Passeggi e Juan Alejandro Gomes. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 333-346, abr. 2011.

FERREIRA, L. T. Diários de aula e de leituras: instrumentos de reflexão junto aos cursos de licenciaturas. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.14-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, D. OLIVEIRA, M. R. G. SUDAN, D. C. BOZZINI, I. C. T. O uso de “crônicas” como registro reflexivo na disciplina de ensino de ciências. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p.1-12.

FRISON, L. M. B. Narrativas de si: percurso de auto formação na prática docente. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p.1-11.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v.11, n.2, p. 327-345, 2005.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. p. 9-21. (Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica).

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p. 129-157, março/1999.

LAMOTT, A. **Palavra por palavra**. Tradução Marcello Lino. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28. jan./fev./mar./abr. 2002.

MARTINS, M. C. CABRAL. C. L. O. Uso das cartas no processo de formação docente: “contra o exílio do coração”. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.2-11.

MARTINS, R. M. MILITZ, N. SOUZA, S. D. S. Estágio supervisionado em memoriais de formação: as narrativas (auto) biográficas de licenciandas sobre a futura atuação profissional. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p.12-23.

MENEZES. D. A. Percepções sobre o papel docente e razões para a docência: uma análise de memoriais de formação. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p.14-25.

OLIVEIRA, O. B. Escrevendo sobre a própria prática: como se percebem os futuros professores de biologia? In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p.1-12.

OLIVEIRA, O. B. Reflexões sobre a escrita na formação inicial de professores. **Educar**. Curitiba, n. 34, p. 111-126, 2009. Editora UFPR.

PASSEGGI, M. C. SOUZA, E. C. VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n.01, Belo Horizonte. Abr. 2011. p. 369-386.

RANGHETTI, D. S. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação da ação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. v.3, n.1, 2004.

RISCHER, P. E. O riso na sala de aula e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem. 2002. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Nov. 2002.

SANTOS, M. O menino Bulidor: uma diferença que não conseguimos compreender. In LIMA, A. C. G. OLIVEIRA, L. F. LINS, M. R. F. (orgs.). **Diálogos Interculturais, currículo e educação: experiência e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro. Quartet: FAPERJ, 2009. p.163-180.

SCHLINDWEIN, L. M. NADALETO, C. Memoriais como mediadores da profissionalização do professor. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p.1-11.

SILVA, A. R. CAMPOS. E. G. J. OSHIRO, K. As narrativas e a constituição da identidade docente na formação inicial. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.28-38.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. NASCIMENTO, AD., e HETKOWSKI, TM., orgs. **Memórias e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

SOUZA, E. C. CORDEIRO, M. R. Escrita, narrativa (auto) biográfica, formação de professores e de leitores: interfaces teóricas e formativas. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p.1-14.

SÜSSEKIND. M. L. Narrativas sobre a formação de professores: identidades, saberes e práticas emancipatórias. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.2-12.

SÁ, L. C. MAGRÃO, S. Caçador de mim. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/cacador-de-mim.html>> Acesso em: 04.dez.2014.

VILAR, E. T. F. S. Caderno volante: instrumento de articulação das habilidades de escrita e leitura no contexto da disciplina literatura infantil. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.12-22.

ZAMPERETTI. M. P. O estágio nas artes visuais-licenciatura: registros dos alunos estagiários sobre a experiência docente. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p. 14-23.