

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS FELIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Cristiane Böttcher

**O REGISTRO DA PRÁTICA DOCENTE DO/A PROFESSOR/A DE LÍNGUA
PORTUGUESA COMO PROCESSO FORMATIVO**

**Feliz
2019**

CRISTIANE BÖTTCHER

**O REGISTRO DA PRÁTICA DOCENTE DO/A PROFESSOR/A DE LÍNGUA
PORTUGUESA COMO PROCESSO FORMATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado junto ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus de Feliz, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carpes Camargo

**Feliz
2019**

Cristiane Böttcher

**O REGISTRO DA PRÁTICA DOCENTE DO/A PROFESSOR/A DE LÍNGUA
PORTUGUESA COMO PROCESSO FORMATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovada em ____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Carpes Camargo – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Prof. Me. Marcelo Lima Calixto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Prof. Me. Cátia Alves Martins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Dedico esse trabalho, a cada um dos professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória. Uma vez que, cada um/uma de vocês, indiretamente faz parte desse estudo que é resultado da soma dos aprendizados que construí primeiramente a partir das reflexões e indagações instigadas por vocês, e a partir dessas, foi me proporcionado a capacidade de pesquisar, refletir, analisar e argumentar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, e aos meus pais Werno (*in memoriam*) e Rovena, por terem me concebido a vida, a sabedoria, garra para traçar meus objetivos e persistência na busca pelo crescimento pessoal e profissional, ao meu companheiro Vantuir, pela compreensão, nessa minha busca constante de novos conhecimentos.

Além desses, gratidão aos meus irmãos, Luciana, Elaine, Gilberto e Tatiana, e aos demais familiares e amigos que de alguma forma estão sempre me apoiando e incentivando.

Também agradeço, aos professores que aceitaram prontamente o convite de participar do presente estudo e aos meus professores do IFRS *Campus* Feliz, em especial, ao meu orientador Edson Carpes Camargo, que acompanhou cada etapa desse processo de pesquisa.

Além do mais, manifesto minha gratidão à professora Andreia Veridiana Antich, que foi minha professora, em algumas disciplinas do curso de Letras, e durante essa caminhada, em uma das propostas de trabalho em sala de aula, propôs a produção de uma narrativa da trajetória docente, narrativa essa da qual trago alguns trechos neste estudo.

RESUMO

Faz parte do cotidiano dos/das professores/as de Língua Portuguesa ocupar a posição de instigadores de produções textuais, estimulando a imaginação e a criticidade de seus/suas alunos/as. Neste cenário, este estudo tem por objetivo refletir se os registros estão sendo feitos e, se estes estiverem sendo realizados, por qual o motivo são tão pouco divulgados. Diante disso, optou-se como percurso metodológico pela pesquisa bibliográfica ancorada nos escritos de Junqueira Filho (2007), Cunha (1997, 2009, 2012), Imbernón (2009), Alarcão (2011), Horn e Silva (2011), Flick (2008). Também serviu de apoio o estudo realizado por Piazzetta (2017). Partindo disto, optou-se pela pesquisa qualitativa com aporte na produção de narrativas autobiográficas, conforme menciona Schütze (1983), professores de Língua Portuguesa que atuam na região do Vale do Caí. As narrativas abordaram essencialmente a trajetória docente e os percursos formativos. Participaram do estudo três professores de Língua Portuguesa que têm formação na área e estão atuando em escolas de educação básica. Cada professor foi incentivado a produzir a sua narrativa utilizando o limite de três páginas, frente e verso. Os resultados apontaram que os registros das práticas são realizados muito mais por uma questão burocrática, com registro nos cadernos de presença do que movidos por questões que possam aprimorar e qualificar a prática docente. Posto isto, foi perceptível que o registro, a fim de promover a constituição de professores e professoras como sujeitos da sua própria história, é uma prática que ainda carece de ser reconhecida e ter sua importância valorizada pelos docentes.

Palavras-chave: Registro. Documentação Pedagógica. Docência. Professor de Língua Portuguesa. Narrativa autobiográfica.

ABSTRACT

It is part of everyday Portuguese Language teachers to occupy the position of textual productions instigators. They stimulate the imagination and criticality of their students. In this scenario, this study aims to reflect if the records about this are being made and, if they are being made, why they are so little disclosed. Given this, the methodological route was chosen by the bibliographic research anchored in the writings of Filho (2007), Cunha (1997, 2009, 2012), Imbernón (2009), Alarcão (2011), Horn and Silva (2011), Flick (2008). Also supported by Piazzetta (2017) study. Based on this, we opted for qualitative research based on the production of autobiographical narratives, as mentioned by Schütze (1983), with Portuguese language teachers who work in the Vale do Caí region. The narratives are essentially about teaching trajectories and formative paths. Three Portuguese language teachers, who are graduated in the area and are working in schools of basic education, participated in the study. Each teacher was encouraged to produce their narrative using the limit of three-page front and back. The results indicate that the records of the practices are made much more for a bureaucratic matter, with registration made in the attendance notebooks, than moved by questions that can improve and qualify the teaching practice. In the light of that, it was noticeable that registration, to promote the constitution of teachers as the subject of their history, is a practice that still needs to be recognized and needs to have its importance valued by teachers.

keywords: Registration. Pedagogical Documentation. Teaching Portuguese Language Teacher. Autobiographical narrative.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	MEUS PRIMEIROS REGISTROS NA GRADUAÇÃO	12
2.1	A PRÁTICA DOCENTE E OS PRIMEIROS REGISTROS.....	13
2.2	O/A PROFESSOR/A REFLEXIVO/A E O PROCESSO DE REGISTRO DA PRÁTICA	16
2.3	A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA	18
3	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ESTUDO	21
4	ANÁLISE DAS NARRATIVAS: ESCRITAS DE SI E O REGISTRO DA PRÁTICA	23
4.1	FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PERMANENTE.....	24
4.2	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	27
4.3	REGISTROS SOBRE A PRÁTICA.....	30
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
	REFERÊNCIAS	37
	APÊNDICE A – DADOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DO PESQUISADO 1	39
	APÊNDICE B – DADOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DO PESQUISADO 2	41
	APÊNDICE C – DADOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DO PESQUISADO 3	43
	APÊNDICE D – PESQUISA	47
	ANEXO A – NARRATIVA DO PESQUISADO 1	48
	ANEXO B – NARRATIVA DO PESQUISADO 2	49
	ANEXO C – NARRATIVA DO PESQUISADO 3	50

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....51

1 INTRODUÇÃO

Atuante na Educação Infantil como auxiliar de ensino há mais de 3 anos e acadêmica do curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês percebo que no decorrer desse processo de formação redigimos vários documentos estimulando os nossos alunos e alunas a registrar os seus conhecimentos, registrando e analisando o fazer docente de outros profissionais, bem como o desempenho e práticas realizadas durante o percurso de formação inicial, articulando teoria e prática, sempre que possível. Porém, enfatizo a ausência, muitas vezes, do registro das minhas práticas no que tange ao meu fazer diário como profissional da educação. Tal situação é expressa por Junqueira Filho (2007, p. 11) ao fazer a definição de registro:

[...] registrar é ir a um encontro marcado consigo mesmo; é recobrar em parte o que aconteceu no encontro com o outro; é selecionar, hierarquizar, jogar fora encontrar lugar, sentir falta de algo e não conseguir encontrar, sentir falta de algo que nunca teve e colocar-se como objetivo, providenciar, priorizar, conseguir, conquistar... É arrumar continuamente a casa para o próprio bem-estar e aconchego e para apresentar-se e receber bem o outro que chega todo dia para nos encontrar.

Nesse sentido, sinto-me instigada a aprofundar nesta pesquisa, os motivos da ausência dos registros das experiências vividas, na tentativa de mobilizar a mim mesma, e outros profissionais da educação sobre a importância do registro e de que maneira nós, profissionais da educação, valorizamos e/ou fazemos reconhecer nosso fazer docente. O uso de narrativas autobiográficas, segundo Cunha (1997, p. 188) contribui nesse sentido:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

O ponto de vista de Cunha intensifica o interesse em me debruçar sobre essa pesquisa, que surgiu após refletir sobre os inúmeros relatórios e reflexões

articuladas ao embasamento teórico no decorrer desse processo formativo acadêmico. Nesse sentido, o problema de pesquisa desse estudo tenciona como os professores de Língua Portuguesa realizam os registros sobre os seus fazeres docentes, uma vez que esses professores ocupam a posição de instigadores de produções textuais, estimulando o registro e a criticidade para com seus alunos. Surge ainda, um questionamento que remete a refletir sobre o papel que o/a professor/a exerce nesse processo. Seria o/a professor/a apenas um/a mediador/a de produções textuais e que acaba esquecendo-se de registrar sua própria história enquanto docente? Questionamento esse que faço a partir de Cunha (1997, p. 189) que destaca: “não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história.”

Na busca por esclarecer essas dúvidas, esse estudo tem como objetivo principal refletir se os registros estão sendo feitos ou não e se estiverem sendo realizados, por qual motivo são tão pouco divulgados. Isto posto, proporcionará aos pesquisados um olhar reflexivo sobre sua própria experiência.

Em virtude disso, pretendo instigar através desse estudo os profissionais a investir no registro de suas práticas a fim de disseminar essa ideia de modo que alcance grandes proporções e contribuições na formação docente. Cunha e Chaigar (2009, p. 63) ressaltam a importância de ouvir a voz do/a professor/a: “É a voz do professor que precisamos ouvir e dela extrair considerações que permitam compreender o entrelaçamento de suas histórias e trajetórias em diferentes espaços e tempos de sua vida pessoal e de sua prática docente.”

Para tanto, os objetivos específicos desse estudo são analisar narrativas autobiográficas da trajetória dos professores de Língua Portuguesa a fim de contribuir no reconhecimento do registro como elemento constitutivo da formação docente, no reconhecimento do profissional e oportunizar a ele rever suas práticas, contribuindo assim para o fortalecimento da constituição docente e fomentar os profissionais da educação a se auto reconhecerem como sujeitos de sua própria história. Nesse sentido, Alarcão (2011, p. 44) contribui mencionando:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas

situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Na minha trajetória como estudante as atividades pedagógicas foram muitas e, juntamente com as situações de afetividade vivenciadas com algumas professoras, contribuíram para a profissional que me tornei. Foram pequenos gestos que me marcaram de forma que tenho em mim o compromisso de fazer o mesmo com meus alunos, bem como, com todas as pessoas com as quais vivencio. O aprendizado ao qual me refiro é a capacidade de me sensibilizar, demonstrar um olhar fraterno e praticar atos generosos. É com esse olhar fraterno que apresento as partes no qual está estruturado o presente estudo, buscando conduzir o leitor nesse emaranhado de registro, emoção e formação docente.

No primeiro capítulo apresento meus primeiros registros da graduação e os conceitos de registro amparados no escritor Junqueira Filho (2007), a contribuição do uso de narrativas autobiográficas para os profissionais da educação valorizarem e/ou fazerem reconhecer o fazer docente, segundo Cunha (1997). Contribuem nesse sentido Cunha e Chaigar (2009) e Alarcão (2011).

No segundo capítulo, apresento o processo de construção do estudo e a caracterização dos pesquisados e no terceiro a análise das narrativas escritas de si e o registro da prática, sob a perspectiva de Schütze (1983).

Finalizando, apresento as considerações finais, inferindo que a importância de se investir no registro como processo formativo, apoio do material teórico de Prada (2010) e Imbernón (2009) que contribuem com as reflexões sobre formação continuada, e Horn e Silva (2011) que aborda a documentação pedagógica.

2 MEUS PRIMEIROS REGISTROS NA GRADUAÇÃO

Neste primeiro momento, apresento a minha opção pelas narrativas, pois os destinos pessoais dos profissionais da educação podem ter influência na formação de professores e ser de relevância social, partindo do pressuposto que as narrativas podem apresentar práticas relevantes e conseqüentemente essas, podem ser reinventadas. Não tenho como separar a formação técnica da formação humana. Sou constituída por elementos que fizeram parte de minha trajetória. A escolha pelas narrativas se relaciona com esse reconhecimento e gratidão que tenho por minhas professoras, e que influi diretamente na minha prática docente.

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social. (SCHÜTZE, 1983, p. 284).

Muito da narrativa de minha formação estará presente neste estudo, atrelada a uma fundamentação teórica com aporte em profissionais que contribuem para a formação docente. Dentre estes, escolhi Junqueira Filho (2007) para apresentar a definição de registro, mencionando que registrar é ir a um encontro marcado consigo mesmo; Cunha (1997, 2012), que contribui mencionando que a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Além destes, opto por incorporar ao estudo os conceitos apresentados por Cunha e Chaigar (2009) e Alarcão (2011), quando o assunto é a voz do/a professor/a e a sua reflexão.

Ouvir a voz do/a professor/a é uma alternativa valorável, pois é uma maneira, não só de o/a professor/a compartilhar suas vivências para que outros aprendam com suas histórias de vida pessoal e profissional, mas sim uma prática que proporciona também ao docente refletir sobre suas experiências e/ou refazê-las ou ainda recriá-las de acordo com sua análise em relação ao que essas práticas significaram para ele e/ou aos alunos. Segundo Cunha e Chaigar (2009, p. 63),

É essa escuta que precisamos considerar antes de qualquer julgamento. Seu relato de vida, ao transpor sua voz, revela suas reais necessidades. Só ele sabe de si, das relações que estabeleceu com seu processo formativo e

com as aprendizagens que construiu ao longo da vida. Só ele pode contar como ele é; só ele sabe das razões que tem para ensinar como ensina.

Em vista disso, é a voz do professor que deve ser ouvida e também pode contribuir no entendimento das práticas realizadas por ele e/ou outros profissionais e assim possibilitar novas aprendizagens e reflexões e, desse modo, podendo contribuir na formação de outros professores.

2.1 A PRÁTICA DOCENTE E OS PRIMEIROS REGISTROS

Quando eu estava na quinta série, durante um passeio escolar, fomos ao zoológico e ao *shopping*. Eu, de uma família muito humilde, que passava por inúmeras dificuldades, tinha levado somente o dinheiro para comprar um lanche. Recordo-me, como se fosse hoje. Almoçamos no *shopping* e meu dinheiro curto deu apenas para pagar o lanche. Posteriormente, passeamos no zoológico, a turma sentou-se e comeu um picolé e eu não tinha mais dinheiro. Foi então, que minha professora comprou um picolé e o alcançou para mim. Relembro que em nenhum momento reclamei, nem pedi um picolé, pois eu tinha vergonha de ser a única que não tinha dinheiro.

Nesse momento, ao desenvolver esta narrativa sob um ponto de vista crítico e de análise de experiências, reconstruo essa cena mentalmente, imaginando que meu olhar deve ter sido de profunda tristeza, mas não preciso fazer esforço para lembrar de como me senti querida, amparada e feliz pelo gesto da professora. Esse gesto que chamo de aprendizado guardarei com imenso carinho por toda a vida e colocarei em prática sempre que puder. Ao me referir ao desejo de praticar intervenção afetiva similar a da minha professora, recorro ao posicionamento de Cunha (1997) no instante em que destaca a importância das narrativas no desempenho do processo pedagógico.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. (CUNHA, 1997, p. 189).

Outro acontecimento marcante vivenciei no finalzinho da oitava série, em meados de outubro: depois de muitas vendas no bar da turma para juntar dinheiro para a esperada viagem a um parque temático, sofri um acidente de carro e fracturei a clavícula. Nada de grave, mas eu precisava ficar alguns dias de repouso e usar um acessório para imobilizar a região afetada, portanto não tínhamos dinheiro para comprá-lo.

Consequentemente me deparei com uma situação financeira constrangedora, pois meus pais trabalhavam de diaristas e o pouco que ganhavam muitas vezes não era o suficiente para nosso sustento. Em decorrência disso, tive que conversar com a professora e mencionar que não iria mais na viagem e que precisava do dinheiro da taxa da mensalidade para comprar o acessório que eu precisava. Para minha surpresa, a professora respondeu que tentaria me auxiliar e conversou com o líder da turma e com a turma em geral quando eu não estava presente. Eles se dispuseram a me ajudar e compraram o acessório que eu precisava com o dinheiro que arrecadamos com as vendas. Com a ajuda da turma eu pude ir à viagem. Mais uma vez, me senti acolhida por todos. Reconheço a importância da intervenção da professora ao desenvolver solidariedade na prática escolar. Em virtude desse acolhimento solidário e inclusivo, a escola representa para mim um ambiente familiar onde se desenvolvem inúmeras aprendizagens, mas, para além disso, são de extrema importância os laços de amizade, fraternidade, solidariedade e humildade.

Diante das várias dificuldades e impossibilidades, eu desisti de estudar no primeiro ano do Ensino Médio. Por ventura, resolvi prestar concurso público para o cargo de faxineira e, no dia da inscrição, reencontrei minha professora das séries iniciais¹. Com muita alegria ela me perguntou se eu concorreria ao cargo de professora. Primeiramente, fiquei muito envergonhada ao dizer que não e que eu estava ali me inscrevendo para o cargo de faxineira. Foi então que ela mencionou que lembrava como sempre fui uma aluna aplicada e que imaginara que eu teria estudado e me formado. Entretanto, minhas condições de vida não havia me favorecido com alguma formação acadêmica e, por muitos anos, estive desacreditada.

Com o passar dos dias, ao trazer à memória o reencontro com a professora, esse sentimento de vergonha transformou-se em sonhos. Foi então que, refletindo

¹ Ela foi minha professora de séries iniciais no período de 1993 a 1996.

sobre a reação dela, me senti confiante e preparada para voltar a estudar e me qualificar profissionalmente.

Em 2010, retomei os estudos. Primeiramente concluí o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Naquele instante, nasceu o sonho de ser professora com o propósito de fazer a diferença na vida das pessoas, assim como minhas professoras o fizeram comigo e assim ingressei no Curso Normal.

Embora a sociedade não reconheça a real importância do/a professor/a, os alunos jamais esquecem as práticas pedagógicas experienciadas se estas de fato forem significativas. Nesse momento me recordo e concordo com os resultados da pesquisa de Cunha (2012) ao dizer que a relação professor-aluno é fundamental e capaz de deixar marcas no indivíduo por muito tempo, a prática cotidiana, está profundamente atrelada a formação acadêmica e que o comportamento docente é inspirado em professores que marcaram a própria trajetória educacional. Essas experiências precisam ser resgatadas, compreendidas e redimensionadas.

Minha trajetória no Curso Normal vem ao encontro das ideias de Cunha (2012) diante das experiências pedagógicas que vivenciei com minhas professoras que contavam suas experiências em sala de aula. Eu sonhava fazer algo parecido ou igual, pois elas relatavam de uma maneira inspiradora que, para minha surpresa, ao reinventar as experiências delas, me sentia realizada pelo trabalho maravilhoso que eu conseguia desenvolver através dos conhecimentos compartilhados.

Assim, no decorrer dessa reflexão percebi o quão importante é a prática de narrativas, pois nela desenvolvem-se possibilidades de rever as experiências e perceber que investir na cultura escrita pode eclodir um processo gradativo a fim de estabelecer um diferencial na cultura escolar. Conforme Cunha e Chaigar (2009, p. 132), “[...] a crença na cultura escrita [...]. Formar o aluno e futuro/a professor/a nessa direção pressupõe a crença de que assim pode se desencadear um processo que vai se ampliando no sentido de instituir uma cultura escolar diferenciada.”

O professor é tratado como se não tivera vida própria, como se não tivera corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade (...) sua biografia pessoal foi esquecida, assim como as diferentes maneiras com as quais expressa a si mesmo através da linguagem, dos horizontes que percebe, as perspectivas com as quais olha o mundo. (GREENNE, 1995, p. 84 apud CUNHA; CHAIGAR, 2009, p. 126).

Como já citei anteriormente, o/a professor/a que tanto instiga o aluno, a produzir textos, a registrar os conteúdos da aula, a bem escrever pode aceitar e acreditar que de fato ele deixe de registrar suas práticas, abrindo mão de ser reconhecido como um sujeito, um profissional que tem vida e sua própria história?

Nesse sentido, Cunha (1997, p. 189) destaca que “não basta dizer que o/a professor/a tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história.”

2.2 O/A PROFESSOR/A REFLEXIVO/A E O PROCESSO DE REGISTRO DA PRÁTICA

Para Alarcão (2011), o/a professor/a reflexivo é aquele que tem a capacidade de produzir conhecimento a partir da compreensão e interpretação sobre seu fazer docente, se auto permitindo contribuir para um ensino e educação de qualidade. O/a professor/a precisa e deve estar aberto para si e para o outro, mantendo uma visão crítica sobre o seu próprio trabalho, contribuindo no processo formativo que favorece a própria formação permanente e a do grupo escolar em geral, através do compartilhamento de experiências e reflexões sobre o fazer docente. (IMBERNÓN, 2009).

Em virtude do processo de aprendizagem pelo qual passei, ingressar no Ensino Superior para mim foi a realização de um sonho que por muito tempo parecia impossível². Foi com muita dedicação que consegui aprovação no processo seletivo para ingressar no Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Feliz. No momento, era a opção da área de licenciatura com a qual mais me identificava.

Foram todas essas vivências que tive e estou tendo no decorrer do meu processo formativo que me impulsionam a pesquisar no sentido de analisar narrativas autobiográficas da trajetória dos docentes de Língua Portuguesa a fim de instigar o professor e a professora a se auto reconhecer como sujeito de sua própria história, contribuir no reconhecimento das narrativas de trajetórias docentes como alternativas na formação e reconhecimento do profissional docente, identificando

² Devido ao período de oito meses que estudei em escola particular ao concluir o ensino médio. Diante disso, não existe a possibilidade de ganhar bolsa de estudos pelo ENEM.

como o registro da prática docente influencia na formação do/a professor/a reflexivo. Essa minha inquietude, em relação ao registro das práticas pedagógicas, é oriunda das minhas vivências na trajetória profissional como professora auxiliar de ensino e acadêmica. Além disso, está aliada às vivências citadas anteriormente corroborada pelas leituras de Cunha (1997 e 2009) e Cunha e Chaigar (2009).

Ao tratar de professores reflexivos, Alarcão (2011) contribui com estratégias que podem vir a contribuir na formação destes. Em vista disso, a teoria conceitua a análise de caso, como uma prática que permite desocultar situações complexas e construir conhecimento sobre o que já sabia. Nessa perspectiva, através dessa prática o professor reflexivo, ao construir conhecimento sobre e a partir do que já sabia, se auto proporciona ser autor da própria história, pois se permite dialogar consigo mesmo, revisitar-se e conseqüentemente reconstruir-se para desenvolver um ensino inovador.

Nesse ponto de vista, minha intenção nesse estudo é buscar contribuir com as reflexões no campo educacional e instigar a prática dos registros posteriores às práticas experienciadas, como uma alternativa na formação docente permanente, além de contribuir para a formação de outros professores, com a documentação pedagógica. De acordo com Mazzoli (2005, p. 39 apud HORN; SILVA, 2011, p. 141),

Entende-se a documentação como um espaço para o pensar, como possibilidade para reapropriar-se do valor pedagógico que deve orientar o próprio objeto educativo e reconsiderá-lo à luz do cotidiano, pois torna-se um instrumento importante da autoformação profissional.

Smyth apud Alarcão (2011) contribui nesse sentido, pois conceitua e valoriza as perguntas pedagógicas como um meio de desenvolvimento profissional e intelectual, pois oportunizam ao/a professor/a fazer uma descrição, interpretação, confronto e reconstrução das suas ações no processo educativo. Essas perguntas possibilitam ao docente focalizar no significado das ações e sentimentos. As perguntas de confronto trazem a novidade e, por vezes, o incômodo de outros olhares e possivelmente provoca inovação e reconstrução. Considerando que a capacidade de reflexão é inata no ser humano, Alarcão (2011) menciona que é preciso contribuir para que práticas como estas, sejam desenvolvidas, destacando que é visível a dificuldade de o/a professor/a reconhecer as dificuldades que tem em praticar a reflexão sobre o fazer docente. É preciso muita vontade e persistência para se engajar nesse processo de reflexão. Refletir sobre sua própria prática

permite ao profissional atingir um nível explicativo e crítico e dessa forma poder falar e agir com propriedade no que tange a educação e ensino de qualidade.

2.3 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta parte do estudo, apresento o conceito de documentação pedagógica interrelacionado com a formação continuada de professores. Cervellati contribui no que tange ao esclarecimento do que é a documentação pedagógica:

A documentação pedagógica institui-se como o registro e a construção da memória de um grupo, tanto individual quanto coletiva. A memória não é passiva, mas construtiva, porque recorda, pesquisa, seleciona, reconstrói, e apresenta uma continuidade para o futuro. (CERVELLATI apud HORN; SILVA, 2011, p. 138).

A documentação pedagógica, segundo Horn e Silva (2011), é uma prática que auxilia os docentes a observar e refletir sobre os seus educandos bem como sobre seu próprio fazer docente, pois a documentação não condiz apenas ao arquivamento, ao registro de atividades. Essa documentação pode e deve ser bastante utilizada para que as práticas pedagógicas se perpetuem no decorrer dos tempos, fazendo e reconstruindo histórias a partir do compartilhamento de experiências vivenciadas na carreira docente. Horn e Silva (2011) contribuem nesse sentido, esclarecendo o objetivo da documentação:

As observações, transformadas em registros que passam a fazer parte da documentação pedagógica também podem ser utilizadas como 'instrumento para reflexão', permitindo ao professor refletir não somente sobre o que acontece entre as crianças, mas também sobre si mesmo, como ele vem se constituindo como professor. Desse modo, a documentação pedagógica oportuniza a reflexão do sentido da própria experiência, favorecendo, assim, de certo modo, a formação permanente do professor. (HORN; SILVA, 2011, p. 139).

A documentação pedagógica é muito utilizada na educação infantil e tem por finalidade auxiliar o/a professor/a a observar, escutar e entender melhor as crianças uma vez que documenta o processo de interação, criação e isto analisado no coletivo de professores, a documentação passa a ser um importante instrumento de trabalho, segundo Horn e Silva (2011).

Sob esse ponto de vista, a narrativa será uma ocasião para esses profissionais se aproximarem dessa prática de documentação pedagógica,

percebendo sua contribuição para a formação permanente do/a professor/a, problematizando uma análise instigante sobre a importância/possibilidade do registro ser uma oportunidade do/a professor/a de fato se emancipar e ser sujeito de sua própria formação ao teorizar suas experiências e fazer História a partir da sua própria história e deixar marcas e contribuições na formação de futuros professores. (HORN; SILVA, 2011).

Neste cenário, surge a documentação pedagógica como possibilidade do/a professor/a se apropriar das suas práticas docentes, e, através desse ser reconhecido como fonte de consulta e de autorreferência, além de ter clareza, sobre seu processo constituinte de formação e prática profissional. “E quanto maior for a nossa consciência das nossas práticas pedagógicas, maior será a nossa possibilidade de mudar”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 200 apud HORN; SILVA, 2011, p. 140).

Dito isso, é perceptível a necessidade de proporcionar ao professor e à professora oportunidades nas quais lhe é permitido refletir sobre sua prática, e registrar essa reflexão a fim de se deparar com a sua importância no que tange a uma formação permanente qualificada. Imbernón (2009, p. 74), destaca:

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser a predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o ‘eu’ pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros.

Imbernón (2009) menciona também: “a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz”. Portanto, a formação permanente vai ao encontro do registro que, segundo Horn e Silva (2011), inicia-se com a observação da própria prática pedagógica, e posteriormente faz-se o registro dessas atividades, assim tem-se a documentação pedagógica.

O/a docente ao refletir sobre si e sobre o aluno, e avaliar o sentido dessa experiência documentada, acarreta em sua formação permanente. Dessa forma, o/a professor/a se apropria do seu fazer pedagógico, o qual se transforma numa fonte de teorização da própria prática e conseqüentemente aumenta a viabilidade de transformar o seu fazer docente. Contudo, segundo Horn e Silva (2011), isso

permite aos docentes, aos alunos e alunas, se revisitarem e ressignificarem os momentos de prática e/ou aprendizagem.

Outrossim, é a chance de ampliar os saberes e edificar o fazer docente. Decorre disso a expectativa de utilização da documentação no ensino de língua portuguesa, oportunizando ao professor/professora (re)construir o seu fazer docente através da ressignificação. Dessa maneira, através dessa reconstrução do próprio fazer docente, ele/ela se constitui autor(a) da sua própria história e pode ser teorizado(a) por outros docentes e/ou futuros docentes que venham a adotar essas práticas. Além disso, revê e reconstrói suas práticas além de aperfeiçoar seu trabalho, também amplia as possibilidades do redimensionamento dos saberes dos educandos, uma vez que a cada (re)construção é também uma nova oportunidade para o aluno.

3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

Esse estudo se caracteriza como uma-pesquisa qualitativa que, segundo Flick (2008, p. 37), “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” Em vista disso, a escolha da pesquisa qualitativa deu-se com o pressuposto que vem de encontro ao conceito de Flick (2008, p. 24) que aponta:

Critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos.

A pesquisa bibliográfica esteve ancorada nos referenciais de Schütze (1983), Filho (2007) Alarcão (2011), Imbernón (2009), Horn e Silva (2011), Cunha e Chaigar (2009), Flick (2008). Também serviu de apoio o estudo realizado por Piazzetta (2017).

A coleta de dados através de narrativas, deu-se a partir de referenciais teóricos de Schütze (2011), que contribuíram nesse sentido. Para esse autor, a narrativa possibilita a reprodução em detalhes das estruturas norteadoras das ações dos indivíduos, além de ser uma possibilidade de identificar as estruturas sociais que moldam as experiências vividas. Nesse viés, a proposta da produção das narrativas consistiu como meio de análise e reflexão sobre o registro das práticas docentes. Além disso, através desse tipo de pesquisa, coloquei o professor e a professora participantes desse estudo, numa perspectiva de autorreflexão sobre sua trajetória tendo como enfoque principal o questionamento do registro de sua prática, se faz este registro ou não, e se o faz, de que maneira este é feito.

Sendo assim, realizei essa pesquisa num município localizado na região do Vale do Caí tendo como sujeitos do estudo três professores de Língua Portuguesa da rede pública, buscando instigar a reflexão sobre sua prática. A coleta de dados ocorreu por meio de narrativa autobiográfica, durante o período do mês de maio de 2019. (SCHÜTZE, 2011).

Antes do processo de produção de dados, cada participante da pesquisa assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Para a escolha dos participantes do estudo levei em consideração, a formação desses, sendo necessária a Licenciatura em Língua Portuguesa.

A produção das narrativas deu-se da seguinte forma: no primeiro momento fiz contato com os pesquisados e marquei um horário para nos encontrarmos. No dia agendado expliquei o objetivo da pesquisa e posteriormente enviei por *e-mail* um arquivo (Apêndice D) contendo as orientações para a realização da narrativa. Solicitei que o/a participante narrasse um pouco da sua trajetória enquanto docente, atribuísse um título para sua narrativa e destacasse os momentos que considerava relevantes em sua formação e em seu percurso enquanto professor de Língua Portuguesa, mencionando como realiza o registro de sua prática docente e os motivos que interferem nessa ação. Sugeri ainda, que a narrativa tivesse no máximo três folhas frente e verso.

Concluída a produção de dados, realizou-se a análise de dados a partir da categorização das narrativas tomando por base os conceitos de Schütze (1983). Para tanto, fez-se a descrição estrutural do conteúdo, elencando no total 4 categorias.

Na primeira categoria, traz-se a narrativa enquanto elementos indexados e não indexados, e traçou-se um perfil dos pesquisados. Para tanto nomeei os participantes da pesquisa como pesquisado 1, 2 e 3. Segundo Schütze (2011), as referências concretas dentro da narrativa são aquelas informações narradas e que condizem com as seguintes perguntas: Quem fez? O quê, Quando? Onde? E por quê? (elementos indexados), enquanto que os elementos não indexados são aqueles que expressam juízo de valor

Na segunda categoria, fiz uma breve apresentação dos sujeitos de pesquisa com enfoque na formação inicial e continuada.

Na terceira categoria, analisei se os pesquisados fazem ou não a reflexão sobre sua prática e como a fazem. Por último, na quarta categoria, analisei se os pesquisados fazem ou não registros sobre sua prática.

4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS: ESCRITAS DE SI E O REGISTRO DA PRÁTICA

A escolha do uso da produção de narrativas, nessa pesquisa, deu-se através das minhas experiências durante a trajetória acadêmica, numa das disciplinas, na qual foi solicitada a produção de uma narrativa sobre a trajetória escolar. Prática essa, que possibilitou inúmeras reflexões sobre minha formação pessoal e profissional.

Alarcão (2011, p. 57) contribui para o reconhecimento da profundidade de reflexão que o ato da escrita proporciona:

O ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo.

Essa atividade desenvolvida em sala foi minha primeira experiência de narrativa autobiográfica e foi de extrema importância para me qualificar como educadora, pois esses momentos de reencontro comigo mesma me oportunizaram uma reflexão que me fez compreender a importância de ser um professor reflexivo (Alarcão, 2011) e conseqüentemente revendo minhas práticas. O registro além de ser uma oportunidade para o/a professor/a fazer história a partir da sua própria história, também é um momento único do/a professor/a se reencontrar consigo mesmo, refletir sobre sua prática e auto avaliar seu fazer docente, assim aperfeiçoando seu trabalho.

Em virtude disso, explica-se a minha opção pela produção das narrativas pelos participantes da pesquisa. Após a produção das narrativas (Anexos A, B e C) me ative em organizar as suas escritas em categorias de modo que fosse possível realizar a análise.

Num primeiro momento, organizei os elementos da narrativa num quadro (Apêndice A) com dois eixos: o primeiro (elementos indexados) e o segundo (elementos não indexados). No referido apêndice, pode-se, compreender melhor como elencou-se as informações das narrativas, no que tange aos elementos indexados e não indexados nos quadros que elaborei.

A partir disso, realizei um comparativo entre os três pesquisados, o qual apresento no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de termos indexados e não indexados

PESQUISADOS	ELEMENTOS INDEXADOS	ELEMENTOS NÃO INDEXADOS
Pesquisado 1	182 termos	424 termos
Pesquisado 2	312 termos	281 termos
Pesquisado 3	1.114 termos	307 termos

Fonte: elaborado pela autora (2019).

4.1 FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PERMANENTE

Nessa categoria refletiu-se sobre os diferentes níveis de formação. De imediato conceitua-se formação inicial a partir do momento que o sujeito conclui a formação básica (curso normal/superior) para atuar como docente. Conforme Imbernón (2009, p. 11), “a formação inicial de mestres foi exercida de uma forma ou de outra desde a Antiguidade, desde o momento, que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo.”

A seguir, apresenta-se a análise dos dados dos pesquisados em relação a sua formação inicial.

A pesquisada 1 tem formação no Magistério em Nível Médio, Licenciatura Curta em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa; o pesquisado 2 não informou sua formação na narrativa, porém sabe-se que o mesmo possui formação em Letras, pois foi um dos critérios observados no ato de escolha dos pesquisados; o pesquisado 3 informou que sua formação inicial foi Licenciatura em Letras.

Os pesquisados participam ainda de diferentes formações continuadas. Alvarado-Prada, Freitas T. e Freitas C. (2010) contribuem para um melhor entendimento sobre como se dão os processos de formação continuada.

Referente formação continuada, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos. (ALVARADO-PRADA; FREITAS T.; FREITAS C., 2010, p. 373).

Entretanto, são necessárias algumas mudanças nesse tipo de formação, no caso a formação continuada. Alvarado-Prada, Freitas T. e Freitas C. (2010) instigam a prática de formação continuada na qual a voz do/a professor/a seja ouvida, as experiências compartilhadas, o contexto do espaço escolar precisa ser valorizado e discutido. Nesse sentido, analisar a própria mediação, e a partir disso, (re)construir, as práticas educativas, pode ser uma alternativa do/a professor/a teorizar suas práticas, se redimensionar e ser redimensionado por atuais e/ou futuros professores. Nesse sentido, “a escola é um espaço de formação continuada cujos objetos de formação e, por conseguinte, de aprendizagem, surgem das relações que acontecem no próprio cotidiano”. (ALVARADO-PRADA; FREITAS T.; FREITAS C., 2010, p. 380). Alvarado-Prada, Freitas T. e Freitas C. (2010, p. 379) ressaltam ainda: “os professores enunciam que as ações desenvolvidas como formação continuada estão muito aquém do esperado pela maioria deles e reclamam reformulações na maneira como estas são elaboradas e desenvolvidas.”

Esse descontentamento por parte dos professores em relação à formação continuada dá-se, muitas vezes, em decorrência do descaso da condição profissional, pois a experiência docente é pouco valorizada.

Diante de pesquisas como essas é preciso desenvolver um olhar mais sensível e capacitar os docentes com formações continuadas de modo que compartilhem suas experiências, dúvidas, desafios, assim permitindo-se refletir, redimensionar seus fazeres docentes, compreender sua própria realidade e atender os interesses da formação. O/a professor/a pode e precisa ser pesquisador e reflexivo sobre sua prática dentro do seu contexto escolar, visto que,

Os termos professor-pesquisador e professor-reflexivo têm sido massificados e estão presentes numa vasta literatura. Entretanto, as atividades docentes a respeito estão longe de uma postura crítica sobre a própria formação continuada, mesmo de um bom número de formadores de professores, cujo discurso não ultrapassa a repetição de conceitos e a formulação de deveres dos professores em palestras, cursos curtos, esporádicos e fora do contexto escolar. (ALVARADO-PRADA; FREITAS T.; FREITAS C., 2010, p. 376).

São formações como as citadas por Alvarado-Prada, Freitas T. e Freitas C. (2010) que os professores precisam e desejam para que de fato novos conhecimentos sejam produzidos. A experiência parte da sala de aula, através da

prática que é tão pouco valorizada na maioria das formações continuadas, pois o que está sendo priorizado é,

A produção de conhecimento, as ações de formação continuada e outras ações denominadas ou relacionadas com essa formação, em vez de aprofundar sobre os pensamentos e práticas docentes, a compreensão de suas problemáticas, a construção de propostas de transformação mais significativas institucional e socialmente, são reduzidas a um fazer técnico, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico da/na profissão. (ALVARADO-PRADA; FREITAS T.; FREITAS C., 2010, p. 377).

Tratando-se de formação continuada a pesquisada 1 tem formação continuada em Pós-graduação com o curso de Especialização em Psicopedagogia Escolar; o pesquisado 2 seguiu sua formação dando continuidade aos estudos no Mestrado; a pesquisada 3 tem formação no mestrado interdisciplinar - Processos e Manifestações culturais e cursou doutorado em ensino de literatura no Ensino Médio.

Visto isso, a formação inicial e continuada é de extrema importância, contudo, o/a professor/a que busca o conhecimento e profissionalização contínua, vai além dessas formações citadas anteriormente, e exerce a formação permanente, que segundo Imbernón (2009) é a capacidade de se colocar como sujeito da sua própria história e a articula com a reflexão sobre a prática. (HORN, 2011). Assim, “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que devemos desaprender, o que é preciso contribuir de novo ou reconstruir sobre o velho.” (IMBÉRNON, 2009, p. 18).

Contudo, alguns dados são bastante inquietantes. O pesquisado 2 não conseguiu relacionar a sua formação permanente com a prática docente, uma vez que elencou mais elementos não indexados do que os indexados, na sua narrativa. Outrossim, ele não cita qual foi o impacto do mestrado na sua prática, e se essa formação influenciou no seu fazer docente. Apenas citou que ingressou no mestrado e também não citou qual foi sua pesquisa. Já nas narrativas das pesquisadas 1 e 3 percebe-se a presença de formação permanente de forma mais ativa, pois em determinados momentos de suas carreiras, selecionaram, valorizaram e tomaram decisões em relação às metodologias e seu fazer docente, redimensionando o que já haviam praticado anteriormente, compartilhando seus saberes em feiras e publicações em materiais.

4.2 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Nessa categoria analisou-se se os docentes pesquisados fazem ou não a reflexão sobre a prática e, se a fazem, como a fazem. De imediato, retoma-se que para Alarcão (2011) o/a professor/a reflexivo é aquele que tem a capacidade de produzir conhecimento a partir da compreensão e interpretação sobre seu fazer docente, assim se auto permitindo contribuir para um ensino e educação de qualidade.

Visto isso, iniciou-se a análise dessa categoria na narrativa da pesquisada 1. Ela relatou que a participação no “Programa Olimpíada da Língua Portuguesa” e a participação em Formação Continuada a distância, provocou nela, o reconhecimento da importância da leitura e estudo de todos os gêneros textuais por parte dos professores e alunos, especialmente para formar alunos leitores e protagonistas de suas próprias produções textuais. A seguir, apresento um recorte da narrativa dessa pesquisada que relata através de poucas palavras, o impacto das formações que resultaram em reflexão sobre seu fazer docente.

Pesquisada 1: *“Através destas formações reconheci a importância da leitura e estudo de todos os gêneros textuais por parte dos professores e alunos para formar alunos leitores e protagonistas de suas próprias produções textuais. Hoje entendo que o aluno quer aprender o mundo com ouvidos, olhos, mãos com tudo. Aprender, aprender, aprender ele não quer decorar conteúdos.”*

A partir desse registro é possível perceber o quanto importante é a reflexão sobre o fazer docente, pois essa mesma professora, a pesquisada 1, em outro trecho dessa narrativa citou: *“Por muitos anos, dei maior importância aos conteúdos gramaticais, trabalhando conceitos e exercícios soltos na base do “decoreba” memorização. A escrita em produção textual, gêneros textuais sempre ficaram em segundo plano. Com o passar dos anos surgiu por parte da coordenação, a exigência do trabalho por planos de unidade e/ou projetos para serem desenvolvidos.”*

Pode-se perceber nessa narrativa que a professora, de fato refletiu sobre suas práticas ao decorrer desses anos e se revisitou. Além disso, percebeu-se que essa docente se constitui e continua reconstituindo-se através desse olhar reflexivo sobre suas atuações. Por fim, ainda apresento mais um recorte dessa narrativa para

concluir a análise dessa categoria, no que condiz a essa pesquisada: *“Não posso terminar esta conversa sem declarar que escrevo do lugar de professora, daquela de quem cabe a tarefa de orientar e oferecer alimento e fazer mediações. No entanto, ao ocupar o lugar de escritora, sinto na pele o que um dos maiores conselheiros da escrita tão sensivelmente descreveu: “As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou” Rainer Maria Ilke. Cartas a um jovem poeta.”*

Na sequência analisei a narrativa do pesquisado 2, considerando o que tange a categoria ora apresentada. O docente, ao refletir sobre sua prática, destacou que a formação de laços afetivos contribui no processo de aprendizagem. Ele inferiu que *“Mas o mais importante, e que consegui registrar em minha caminhada enquanto professor foi principalmente a necessidade e importância da formação de laços afetivos com os alunos. Existe algo nisso que não sei explicar ao certo, mas os alunos que tem um vínculo afetivo maior com o professor, eles tendem a demonstrarem mais interesse nas aulas, estudam mais para a disciplina e se sentem mais confortáveis no processo de aprendizagem. Ressalto isso, pois acho crucial para minhas aulas, e tento sempre manter além da postura de professor, cultivo o carinho e a reciprocidade na amizade entre professor x aluno.”*

Constatei que o pesquisado 2, não expressou em sua narrativa uma reflexão sobre a sua prática, pois não citou experiências sobre suas práticas pedagógicas em si, e inferiu mais situações de elementos não indexados (valores e juízos), focando no desinteresse dos alunos e o tempo reduzido que um professor tem em relação a todas as tarefas cabíveis.

A pesquisada 3 demonstrou através da narrativa ser uma professora que reflete sobre suas experiências e se reconstitui através dessas. Ela citou que a premiação no projeto “Prêmio Professores do Brasil” proporcionou uma troca intensa de experiências com outros professores e que isso renovou a confiança dela na educação pública brasileira. A pesquisada 3 também demonstrou ser uma professora reflexiva em ação no trecho da narrativa quando menciona: *“Nessa época, eu já atuava como concursada em uma escola pública de Ensino Médio. Decidi, então, revitalizar um projeto que havia desenvolvido por três anos na escola*

anterior. Tratava-se da elaboração de uma revista temática, a partir de atividades que eu elaborara para o estudo de gêneros textuais.”

A prática desta professora condiz com os elementos importantes que influenciam na educação e formação dos professores. Refiro-me, a capacidade de selecionar, valorizar e tomar decisões, de acordo com Imbernón (2009), elementos esses, presentes na narrativa da docente.

Uma forma diferente de chegar ao conhecimento (selecionar, valorizar e tomar decisões) que requer novas habilidades e destrezas e que para trabalhá-las nas aulas e nas instituições, será preciso que o professorado pratique. (IMBERNÓN, 2009, p. 20).

Ademais, os resultados positivos desse tipo de práticas reflexivas, confirmam-se num dos trechos da narrativa da pesquisada 3, quando menciona que “naquele ano, com as alterações que eu havia feito, baseadas nos resultados anteriores, a produção das revistas surpreendeu-me pela qualidade”.

A professora se surpreendeu com a qualidade da produção de revistas baseadas nos resultados anteriores, é compreensível que a prática de (re) construção do fazer docente é valorável e é notória a importância do registro dessas reflexões para que cada vez mais os professores adotem e se adaptem ao fazer docente reflexivo.

Além disso, a pesquisada 3, também narra outra reflexão sobre sua postura como docente: *“A convivência com alunos bolsistas e sua participação, em minhas aulas, como mediadores da aprendizagem dos colegas, estreitaram os laços que eu possuía com meus alunos e fizeram-me rever a hierarquia do processo de ensino – em que eu me colocava como a pessoa que possuía mais conhecimento e que, portanto, sempre teria as melhores condições de estimular o aprendizado aos adolescentes.”*

Nesse trecho citado anteriormente percebi que a docente também reflete sobre sua postura, sua convivência com / perante os alunos.

Concluo a análise dessa categoria, da referida pesquisada com palavras dela. A seguir, um trecho extraído da narrativa da pesquisada 3: *“No momento, a escrita dessa narrativa apresenta minha trajetória como docente como algo inédito a mim mesma e me faz questionar quais são as memórias que, inconscientemente, tenho construído a respeito de minha profissão. Os relatos que eu tenho feito a respeito de minha prática, embora ocorram, não são propriamente sistemáticos e, muitas vezes,*

acabam motivados por questões externas (editais, trabalhos acadêmicos, participação em concursos como a Olimpíada de Língua Portuguesa...). Enquanto preenchemos automaticamente os cadernos de chamada, parece faltar tempo para compormo-nos como sujeitos, para alinhar os pequenos sucessos e frustrações que, pouco a pouco, vão formando nossa colcha identitária e incidindo sobre as memórias de quem nos cerca.”

Em suma, essa professora, fez uma reflexão profunda ao escrever a narrativa e elencar os fatos narrados, pois além de narrar, ela citou suas reflexões, acerca das práticas relatadas. E, por último, ainda registrou a reflexão que fez sobre a produção dessa narrativa que foi utilizada como elemento desse estudo. A professora pesquisada reconheceu que parece faltar tempo para o/a professor/a se compor como sujeito. Reflexão essa, que me causou um sentimento de satisfação em relação a minha pesquisa, e considere relevante, nessa etapa da análise, recapitular, o problema de pesquisa do presente estudo que tenciona como os professores de Língua Portuguesa realizam os registros sobre os seus fazeres docentes uma vez que estes professores ocupam a posição de instigadores de produções textuais, estimulam a criticidade para com seus alunos.

Feito isso, estima-se que o referido problema de pesquisa, recapitulado anteriormente, surtiu um efeito considerável na pesquisada 3, que percebeu certa falta de tempo, para se compor como sujeito, em consequência dos registros rotineiros.

4.3 REGISTROS SOBRE A PRÁTICA

Nessa última categoria, a análise se deteve sobre o registro da prática docente. A pesquisada 1, narrou que participou do Programa Olimpíada da Língua Portuguesa, e que nesse programa ela classificou um trabalho de escrita de uma aluna na Região Sul do Brasil, no gênero crônica, recebendo medalha de bronze. Além disso, narrou que neste programa encontra-se também um espaço privilegiado para se legitimar “Relatos de Práticas”, assinar sua experiência e compartilhá-la com seus pares, participantes do programa, e assim tornar público o patrimônio particular de conhecimento. Em vista disso, esse foi o primeiro registro da prática dessa pesquisada. Além disso, segundo relato dela, houve um tempo em que os registros

em documento eram entregues à direção da escola: *“os registros eram apenas os planos de aula e o que deles foi desenvolvido, no registro no caderno de chamada. Tudo limitado à direção e guardado entre os muros da escola.”* Porém, ela narra: *“com o passar dos anos surgiu por parte da coordenação, a exigência do trabalho por planos de unidade e/ou projetos para serem desenvolvidos”* e, a partir desse viés, diz também: *“A participação da família e da comunidade começaram a fazer parte do ensino da sala de aula. Nesta condição começaram os registros da prática pedagógica desenvolvida. Com o ensino através de projetos, o trabalho do professor foi levado para fora do espaço escolar com visibilidade dos resultados aos pais e comunidade, através de feiras pedagógicas.”*

O pesquisado 2, na sua narrativa “faz” um registro ao inferir que, *“o trabalho do professor de uma escola particular é pressionado mediante a tentativa de agradar aos pais que pagam pela educação do seu filho”*. Ele, também faz referência a sua experiência em sala de aula e narra que em uma *“última experiência ficou registrada a falta de interesse de alguns alunos, e o descaso com seus estudos.”*

Ela narra ainda: *“o trabalho burocrático em sala de aula existe e ele toma uma certa parcela do tempo, como o registro de aula, de faltas”*.

Vejamos que, no que condiz a essa categoria, o pesquisado 2 mantém o enfoque nos elementos não indexados e ao se referir a registros, narrou situações burocráticas e/ou comportamentais dos alunos. O referido docente, não relatou nenhum registro específico sobre suas práticas pedagógicas.

Quanto à pesquisada 3, apresento de imediato um recorte da sua narrativa, na qual ela relata registros das suas práticas e sobre a revitalização de um projeto, que havia desenvolvido há 3 anos na escola anterior a que está hoje: *“Resolvi, então, inscrever o relato do projeto no ‘Prêmio Professores do Brasil’. A premiação causou uma repercussão muito positiva nas turmas e em mim também. Participar do evento, por três dias, em Brasília, proporcionou uma troca intensa de experiências com outros professores, que renovaram minha confiança na educação pública brasileira.”*

Assim, a partir dos excertos da narrativa é possível perceber que essa professora apresenta os registros que mais marcaram sua trajetória, e também narrou que os registros das práticas desenvolvidas durante aquele ano, tomaram forma em apresentações em eventos de iniciação científica e de extensão e em um

relatório escrito por ela, a fim de ser encaminhado a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Prática essa condiz com o que Alarcão (2011) infere ao dissertar sobre a estratégia de reflexão, conceituada como ato de escrita, e afirma que esse é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Através da escrita o ser humano revela o modo como experiência o mundo.

Considero importante mencionar ainda o registro que a pesquisada 3 faz de uma reflexão acerca de como ela atua em relação ao registro, mencionando: *“Enquanto preenchemos automaticamente os cadernos de chamada, parece faltar tempo para compormo-nos como sujeitos, para alinhar os pequenos sucessos e frustrações que, pouco a pouco, vão formando nossa colcha identitária e incidindo sobre as memórias de quem nos cerca.”*

Desse modo, assim como ela citou no trecho anterior enquanto preenche automaticamente os cadernos de chamada e parece faltar tempo para se compor como sujeito, ela também mencionou, em sua narrativa, que o impulso dos registros citados anteriormente deu-se em decorrência do estímulo que era dado aos professores semestralmente, para divulgarem suas práticas no jornal publicado pela escola e, eventualmente, em periódicos que circulavam na cidade. Em virtude desse estímulo que ela desenvolveu práticas, das quais conquistou premiação.

A pesquisada 3 diz ainda: *“Durante este período, nas aulas de produção textual, surgiu o desejo de oferecer aos alunos situações reais de escrita. Assim, começamos a participar de vários concursos de redação. Quando foi divulgada a premiação de uma aluna no “Prêmio CNPq – Construindo a igualdade de gênero”, eu já não atuava nessa escola. Fui, então, contatada para dar informações sobre como havia sido a prática pedagógica que culminou na premiação. Meu relato resultou em uma reportagem em um jornal da cidade, em que a aluna foi homenageada. Meu nome, todavia, foi omitido da publicação. Embora tenha compreendido os motivos da escola particular, isso gerou-me desconforto, pois a conquista da aluna havia servido a uma ação de marketing.”*

No entanto, a docente, nesse período, já atuava em outra escola pública de Ensino Médio, na qual era concursada, então, revitalizou um projeto que havia desenvolvido, elaborando uma revista temática a partir de atividades que ela elaborara para o estudo de gêneros textuais. Surpreendida pela qualidade da

produção das revistas, resolveu, então, inscrever o relato do projeto no “Prêmio Professores do Brasil e o mesmo foi premiado, causando uma repercussão positiva na turma e na professora. Considero importante reiterar que essa troca de experiências que ela teve com outros professores renovou a convicção e a confiança dela na educação brasileira.

A pesquisa 3 diz ainda: *“Essa convicção foi reforçada no ano seguinte, quando participei, com alunos de 2º ano do Ensino Médio, de um edital lançado pela FAPERGS – PICMEL –, que visava à integração entre a pesquisa acadêmica e as práticas escolares.”* Além disso, a docente inferiu: *“os registros das práticas desenvolvidas durante este ano tomaram forma em apresentações em eventos de iniciação científica e de extensão e em um relatório escrito por mim, a fim de ser encaminhado à Fapergs.”*

Contudo, percebi que ela, ao narrar os seus registros, refletiu sobre sua prática, revisitou-se, e questionou-se, sobre quais são suas memórias, que inconscientemente construiu a respeito da profissão dela e narrou que os relatos feitos sobre a prática são motivados por questões externas, os cadernos são preenchidos automaticamente, e assim parece faltar tempo para se compor como sujeito da sua própria história.

Em relação, ao trecho anterior, percebi que a reflexão dela condiz ao proferimento de Cunha (1997, p. 190), que remete a seguinte compreensão:

[...]. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fatal, porque, não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos como indivíduos.

Por fim, ao concluir essa análise, constatei que a narrativa proporcionou aos professores um reencontro consigo mesmo, porém o efeito que esse reencontro proporcionou a cada um deles variou de acordo com suas referências e o modo como cada experiência profissional foi apropriada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas apresentadas pelos pesquisados reforçam a importância de se investir no registro como processo formativo, pois,

As concepções sobre formação continuada de professores e interpretações sobre elas se encontram em publicações que as veiculam com relativa facilidade, mas os pensamentos dos professores, sujeitos dessa formação e quem as vivenciam, não estão disponibilizados para a consulta por parte dos pesquisadores de profissão, dos políticos e desses mesmos professores que, no cotidiano escolar, pouco sabem da problemática dos outros colegas e da literatura sobre a formação continuada. (ALVARADO-PRADA; FREITAS T.; FREITAS C., 2010, p. 377).

Durante o processo de pesquisa, despertou minha atenção o fato de que dois dos pesquisados não citaram os portfólios como prática de registro, considerando que as instituições de ensino localizadas na região pesquisada são adeptas a essa prática de registro. Conforme Alarcão (2009), a adoção de portfólios reflexivos também é uma prática construtiva para o desenvolvimento de professores reflexivos, pois a prática de seleção dos trabalhos requer uma reflexão sobre o objetivo das atividades escolhidas, se este foi alcançado ou não, interpreta-se que provavelmente sim, pois é o ato de selecionar as atividades que proporciona ao/a professor/a um reencontro com a sua prática, no qual conseqüentemente reflete sobre como se deu o processo de planejamento, aplicação das atividades, os resultados e principalmente o que e como pode aprimorar essas práticas.

Após a análise e identificação dos registros resgatados pelas memórias das pesquisadas 1 e 3 na narrativa, tornou-se perceptível que o registro, segundo (Horn e Silva, 2009, p. 139), “é uma maneira constante de o professor refletir sobre sua prática e encaminhar estratégias para alcançar novos objetivos e ter autoria sobre suas ideias, refletir e produzir para si mesmo condições de fazer o seu percurso investigativo” e essas de fato já desenvolveram o registro de algumas práticas pedagógicas, enquanto que o pesquisado 2 citou o registro de laços afetivos no convívio com os alunos, porém não citou nenhum registro de prática pedagógica, considerando que deu maior ênfase aos elementos não indexados.

Mas não há como deixar de lado uma análise sobre os laços afetivos mencionados pelo pesquisado. Foram esses laços que me fizeram narrar a minha história de vida e que permitiram estabelecer, a importância e o diferencial que os mesmos, permeiam durante o meu processo de formação pessoal e profissional.

Nesse sentido, a menção do registro dos laços afetivos citados pelo pesquisado, são de extrema importância, pois mesmo que estes, não estejam registrados no papel, esses estão registrados em cada aluno, e que possivelmente alastram esse registro oralmente ao expressarem suas vivências. Outrossim, esses registros de laços afetivos, ocasionalmente poderão ser registrados pelos alunos, como no meu caso, no presente trabalho.

Nesse sentido, esses registros que foram mencionados nas narrativas podem vir a contribuir para a (re)construção de suas práticas docentes e/ou oportunidade de capturarem os acontecimentos e retê-los no tempo, para que possam mais tarde utilizá-lo como fonte de leituras, análises, reflexões e interpretações, uma vez que a documentação pedagógica é a união de registros e materiais, e que o indivíduo ao registrar e analisar suas experiências, pode qualificar a análise e a reflexão”, (HORN; SILVA, 2011).

Desse modo, a documentação pedagógica oportuniza a reflexão do sentido da própria experiência, favorecendo, assim, de certo modo, a formação permanente do professor. Ela pode ser considerada, nesse caso, como “espelho da alma”⁵, uma vez que possibilita ao professor a apropriação do seu fazer pedagógico, tornando-se fonte de consulta e de autorreferência e, ainda, fonte de teorização da própria prática, servindo como instrumento de sua autonomia intelectual, mostrando-lhe como tem se construído como profissional. [...]. (HORN; SILVA, 2011, p. 140).

Outrossim, é a prática de registros que possibilita aos professores a conquista de sua própria identidade e dessa forma, contribuir para a formação de futuros professores que possivelmente irão se utilizar e/ou restaurar essas vivências que por ele foram teorizadas.

Em virtude das reflexões e dessa pesquisa, acredito que cada docente é único e o registro é uma das possibilidades do/a professor/a se auto afirmar e fazer história a partir da sua própria história, porém para isso precisa ser registrada.

Considerando o problema de pesquisa deste estudo e o seu objetivo central, é possível inferir que as pesquisadas 1 e 3 refletiram sobre sua prática docente, enquanto que o pesquisado 2, não refletiu sobre a sua prática em si, e manteve o enfoque da reflexão sobre os alunos.

A pesquisada 1 relatou alguns registros da prática docente, e refletiu sobre sua trajetória, e relatou que a partir das vivências foi redimensionando o seu modo de dar aula e que passou a compreender a importância de considerar o interesse

dos alunos, porém não refletiu e citou os motivos pelos quais os trabalhos são tão pouco divulgados.

A pesquisada 3 foi a participante deste estudo que refletiu intensamente, sobre seu fazer docente, sobre os registros, enfatizando que estes são motivados por questões externas, e narrou o reconhecimento da percepção da falta de tempo para se compor como sujeito, e alinhar os sucessos e frustrações que vão formando a colcha identitária, enquanto que preenche automaticamente os cadernos de chamada.

Contudo, percebi que as questões burocráticas do cotidiano do professor e professoras ocupam bastante tempo e conseqüentemente foi perceptível que o registro, a fim de promover a constituição do professor e professoras como sujeito da sua própria história, é uma prática que ainda parece estar distante e sua importância ainda não é plenamente reconhecida pelos docentes, que estão interligados com esse processo burocrático de registro que permanece engavetado nas escolas. Isso demonstra que, mesmo sendo o/a professor/a um mediador de produções textuais, ele acaba esquecendo-se de registrar sua própria história enquanto docente.

Por fim, deixo aberto esse estudo para novas pesquisas que venham a ser realizadas e tomem por base estes resultados, com o intuito de potencializar a prática do registro e a formação de professores e professoras, sendo sujeitos, autores de sua própria história, assim teorizando sua prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**: informação e documentação: referências: apresentação. Rio de Janeiro, 2002a.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito. Apresentação. Rio de Janeiro, 2012a.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2012b.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003b.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2011b.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23 n. 1-2, p. 185-195, São Paulo, Jan./Dez. 1997.

_____. A relação professor - aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 149-159.

CUNHA, Maria Isabel da; CHAIGAR, Vania Alves Martins. A Dimensão da Escrita e da Memória na Formação Reflexiva de Professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. **Memórias Docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos, 2009. p. 119-140.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. Experiência e Documentação: é Possível Articular Estes Conceitos?. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 136-145, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Quando as imagens não falam mais que as palavras. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano IV, n. 12, Nov 2006/Fev 2007.

PIAZZETTA, Tamara. **Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais: o cuidar/educar na perspectiva do masculino**. 2017. 15 f. Artigo de Conclusão de Curso de Especialização (Especialista em Docência na Contemporaneidade), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves, 2017.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG, v. 4, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277711857_Tradicoes_hermeneuticas_e_interacionistas_na_pesquisa_qualitativa_a_analise_de_narrativas_segundo_Fritz_Schutze>. Acesso em: 25 out. 2019.

APÊNDICE A – DADOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DO PESQUISADO 1

(continua)

ELEMENTOS INDEXADOS	ELEMENTOS NÃO INDEXADOS
<p>Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?</p>	<p>Valores, Juízos</p>
<p>A trajetória do pesquisado 1 iniciou na graduação, onde foi convidado a coordenador numa escola municipal de Ensino Fundamental. Um ano após recebeu um convite para dar aulas de redação em um colégio particular para turmas de ensino médio.</p> <p>Depois lecionou para cursinhos preparatórios. Posteriormente foi professor de literatura, inglês e redação, no mesmo ano, atuando quatro anos na coordenação e três anos em sala de aula.</p> <p>Depois de um ano parado, ingressou no mestrado, e voltou às salas de aula como professor de língua portuguesa pela primeira vez.</p> <p>O pesquisado 1 diz que o que conseguiu registrar em sua caminhada enquanto professor foi, principalmente, a necessidade e importância da formação de laços afetivos com os alunos e que os que têm um vínculo afetivo maior com o professor tendem a demonstrar mais interesse nas aulas, e estudam mais para a disciplina e se sentem mais confortáveis no processo de aprendizagem. Ressalta que acha isso crucial para as aulas, e tenta sempre manter além da postura de professor, o cultivo do carinho e a reciprocidade na amizade entre professor x aluno.</p>	<p>O pesquisado 1 narra que às vezes tem visões diferentes em relação a problemas ao que tange as experiências que teve como função de coordenador quanto como professor: o desinteresse constante por parte dos alunos aos seus estudos.</p> <p>Na coordenação percebia, por ser uma escola de ensino fundamental menor, a falta de maturidade presente nos alunos, alguns iam somente para a escola porque seus pais trabalhavam e não era permitido ficar em casa. Outros se aproveitavam do espaço escolar apenas como passatempo, sem qualquer interesse pelas atividades proporcionadas pelos professores ou da própria escola.</p> <p>Na escola particular, o trabalho do professor de uma escola particular é pressionado mediante a tentativa de agradar ao pais que pagam pela educação do seu filho.</p> <p>O pesquisado 1 narra que um fator determinante que toma todas as atenções do professor de Ensino Médio nas escolas particulares é a incrível corrida para preparar alunos despreparados para o ENEM e, muitas vezes, o trabalho do professor sai aos tropeços para poder cumprir datas, tendo em vista que a escola possui todo um funcionamento de grade curricular, horários e atividades que giram em torno do exame nacional.</p>

(conclusão)

Nos cursinhos preparatórios, nos quais lecionou as coisas eram mais bem definidas, pois todos tinham um único objetivo, sem necessidade de cumprir obrigações de uma escola normal com sua carga horária a cumprir. Quando foi professor de literatura, inglês e redação novamente os mesmos problemas se repetem aos anteriores e já sentia-se mais seguro em relação algumas decisões em sala de aula, mediante a experiência profissional adquirida durante os quatro anos na coordenação e os três anos em sala de aula.

Nessa última experiência ficou registrada a falta de interesse de alguns alunos, e o descaso com seus estudos.

O que impossibilita o trabalho do professor é a grande demanda de outras atividades que compreendem toda a escola, como por exemplo, palestras, reuniões etc., assim, o pesquisado 1 narra que o trabalho burocrático em sala de aula existe e ele toma uma certa parcela do tempo, como o registro de aula, de faltas; além disso, alunos que atrapalham ou conversam, fazendo com que muitas vezes o professor seja obrigado a parar a aula para pôr ordem no ambiente.

O pesquisado também “fala” sobre a inviabilidade de um retorno sobre os textos dos alunos, pois é necessário cumprir os requisitos de conteúdo a serem dados durante o ano letivo. Acredita que esse *feedback* só poderia acontecer em um turno oposto, como acontecia nas escolas particulares, só que nelas ele era ressarcido por momentos extraclasse.

APÊNDICE B – DADOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DO PESQUISADO 2

(continua)

ELEMENTOS INDEXADOS	ELEMENTOS NÃO INDEXADOS
<p style="text-align: center;">Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?</p>	<p style="text-align: center;">Valores, Juízos</p>
<p>A pesquisada 2 é professora pública municipal e tem Formação no Magistério em Nível Médio - Licenciatura Curta em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa – Pós-graduação em Psicopedagogia Escolar.</p> <p>Iniciou sua trajetória como professora, na década de 80 numa escola rural, séries iniciais em turma multisseriada. E cabia-lhe como professora, além de ministrar as aulas, preparar e servir o lanche, organizar a limpeza do espaço físico da escola, juntamente com outra colega professora.</p> <p>Na década de 90 ingressou como professora de Língua Portuguesa numa escola estadual como professora substituta.</p> <p>Embora ela tivesse formação acadêmica, percebeu que sabia muito pouco da Língua Pátria e partiu para estudos e pesquisas para dar conta da missão que havia escolhido. Preparou-se para concurso público e assumiu como professora pública municipal onde atua atualmente.</p> <p>No decorrer da carreira foram poucas as formações continuadas que recebeu na sua área. Ocorreram mudanças na Base Nacional Curricular Comum, nos Planos de Estudos os quais sempre foram seguidos, segundo sua compreensão na ocasião.</p>	<p>A pesquisada 2 narra que a paixão pelo ensino da Língua Portuguesa foi imediata.</p> <p>Por muitos anos, deu maior importância aos conteúdos gramaticais, trabalhando conceitos e exercícios soltos na base do “decoreba” memorização. A escrita em produção textual, gêneros textuais sempre ficaram em segundo plano. Com o passar dos anos surgiu por parte da coordenação, a exigência do trabalho por planos de unidade e/ou projetos para serem desenvolvidos. Tudo registrado em documento e entregue à direção da escola. A participação da família e da comunidade começou a fazer parte do ensino da sala de aula. Nesta condição começaram os registros da prática pedagógica desenvolvida. Até então, os registros eram apenas os planos de aula e o que deles foi desenvolvido, no registro no caderno de chamada. Tudo limitado à direção e guardado entre os muros da escola.</p> <p>Com o ensino através de projetos, o trabalho do professor foi levado para fora do espaço escolar com visibilidade dos resultados aos pais e comunidade, através de feiras pedagógicas.</p> <p>O pesquisado narra que percebeu que o aluno quer aprender o mundo com ouvidos, olhos, mãos com tudo. Ele quer aprender, e não quer decorar conteúdos.</p>

(conclusão)

Nos anos 2008/2010 participou do "Programa Olimpíada da Língua Portuguesa", momento relevante em sua profissão, participou e ainda participa de Formação Continuada, à distância. Através destas formações a pesquisada 2 reconheceu a importância da leitura e estudo de todos os gêneros textuais por parte dos professores e alunos para formar alunos leitores e protagonistas de suas próprias produções textuais. Nesse programa ele classificou um trabalho de escrita de uma aluna na Região Sul do Brasil, no gênero Crônica, recebendo medalha de bronze.

O pesquisado 2 narra que neste programa encontra-se também um espaço privilegiado para se legitimar "Relatos de Práticas", assinar sua experiência e compartilhá-la com seus pares, participantes do programa, e assim tornar público o patrimônio particular de conhecimento.

A participação dos registros e relatos dele, junto ao programa, lhe oportunizou a participação presencial, na cidade de Curitiba, em 2018 na reconstrução da modalidade do concurso.

O pesquisado 2 declara que escreve do lugar de professor, daquele de quem cabe a tarefa de orientar e oferecer alimento e fazer mediações. No entanto, ao ocupar o lugar de escritora, sentiu na pele o que um dos maiores conselheiros da escrita tão sensivelmente descreveu:

"As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou." Rainer Maria Ilke. Cartas a um jovem poeta.

APÊNDICE C – DADOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DO PESQUISADO 3

(continua)

ELEMENTOS INDEXADOS	ELEMENTOS NÃO INDEXADOS
<p>Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?</p>	<p>Valores, Juízos</p>
<p>A pesquisada 3 é professora, e suas memórias docentes começaram nas narrativas que escutou da sua avó e de sua mãe, a advertência tão reiterada da mãe dela: “faz qualquer coisa, menos ser professora.” Ela diz que até hoje, não consegue identificar o laço que a prendeu ao magistério, mas ela destaca que há caminhos que se apresentam sem que os procuremos.</p> <p>No caso dela, ainda no Ensino Fundamental amparou sua solidão em obras literárias e, sem saber, foi traçando sua trajetória. No Ensino Médio, ela teve a certeza de que precisava seguir uma profissão que lhe permitisse continuar estudando sempre. Acabou optando pelo curso de Licenciatura em Letras, que absorvia todo o salário de caixa de supermercado, no qual ela trabalhava.</p> <p>A primeira experiência profissional dela na educação se deu quando ela estava no último ano da graduação. Concursada como assistente de Educação Infantil foi designada para permanecer com uma turma mista de Jardim A e B, composta por 24 alunos, durante 8 horas diárias. Ela destaca que essa foi uma das experiências mais doces e mais intensas da vida dela e que foi nessa experiência que ela aprendeu que cada ser é um universo.</p> <p>Ainda assim, inquieta, ela resolveu abrir mão da estabilidade e vivenciar a docência nos níveis fundamental e médio.</p>	<p>A avó da pesquisada 3 foi professora e as memórias da avó da pesquisada remetem a turmas multisseriadas, a estruturas escolares precárias, a apenas um mês de licença maternidade, a cursos de formação em Montenegro, à sobrecarga de trabalho, junto com os afazeres domésticos e o serviço no campo.</p> <p>A mãe dela foi professora e gestora. Suas memórias remetem a estruturas escolares precárias, a um salário defasado, a uma responsabilidade enorme pela vida de crianças de 4 meses a 6 anos, à sobrecarga de trabalho e à pouca valorização social.</p> <p>Enquanto ela cursava as primeiras disciplinas na Unisinos, a mãe dela concluiu o Magistério (formação exigida para prosseguir atuando na Educação Infantil) e iniciou Pedagogia, pela Ulbra. Elas estudavam juntas e, algumas vezes, a pesquisada 3, foi professora de produção textual da mãe dela.</p> <p>A premiação no projeto “Prêmio Professores do Brasil”, causou uma repercussão muito positiva nas turmas e na professora também. Ela participou do evento, por três dias, em Brasília, oportunidade essa proporcionou uma troca intensa de experiências com outros professores, que renovaram a confiança dela na educação pública brasileira.</p>

(continuação)

Quando concluiu a graduação, passou por inúmeras escolas de Educação Básica, como professora contratada e concursada. Não demorou muito para ela se inscrever em um mestrado interdisciplinar – Processos e Manifestações Culturais, na Universidade Feevale – e ingressou como professora em uma instituição tradicional de São Leopoldo.

Ela narra que foram anos que moldaram o seu fazer docente e que o nível de exigência da escola particular ajudou-a a organizar o seu planejamento e a gestão do tempo em sala de aula. Embora não houvesse um controle frequente de registros – a não ser os burocráticos cadernos de chamada, semestralmente, os professores eram estimulados a divulgar suas práticas no jornal publicado pela escola e, eventualmente, em periódicos que circulavam na cidade.

Durante este período, nas aulas de produção textual, surgiu o desejo de oferecer aos alunos situações reais de escrita. Assim, a pesquisada 3 começou a participar de vários concursos de redação. Quando foi divulgada a premiação de uma aluna no “Prêmio CNPq – Construindo a igualdade de gênero”, ela já não atuava nessa escola, mas ela foi, contatada para dar informações sobre como havia sido a prática pedagógica que culminou na premiação. O relato dela resultou em uma reportagem em um jornal da cidade, em que a aluna foi homenageada, mas o nome dela foi omitido da publicação. Ela conta que embora tenha compreendido os motivos da escola particular, isso gerou a ela desconforto, pois a conquista da aluna havia servido a uma ação de *marketing*.

O entrecruzamento entre práticas acadêmicas e docentes inspiraram ela a pesquisar, a nível de doutorado, o ensino de literatura no Ensino Médio. Ao redigir a tese, colocou-se simultaneamente no papel de pesquisadora, de professora e de leitora dos textos escolhidos para análise. O resultado foi um caleidoscópio de percepções, de saberes e de sentimentos, que agora se cruzam novamente em sua volta à sala de aula, depois de três anos como bolsista integral.

Ela conta que a mãe dela nunca mais fez sua advertência quanto à profissão. Ainda que ela não compreenda plenamente suas escolhas, seu orgulho disfarçado é, agora, cúmplice da realização pessoal que a pesquisada encontrou na docência.

Por fim, ela destaca “Mais do que nunca, minha narrativa se entrelaça à dela.”

(continuação)

Nessa época, ela já atuava como concursada em uma escola pública de Ensino Médio, e decidiu, então, revitalizar um projeto que havia desenvolvido por três anos na escola anterior. Tratava-se da elaboração de uma revista temática, a partir de atividades que ela elaborara para o estudo de gêneros textuais. Naquele ano, com as alterações que ela havia feito, baseadas nos resultados anteriores, a produção das revistas surpreendeu ela pela qualidade e resolveu, então, inscrever o relato do projeto no “Prêmio Professores do Brasil”.

No ano seguinte, quando ela participou, com os alunos de 2º ano do Ensino Médio, de um edital lançado pela FAPERGS – PICMEL –, que visava à integração entre a pesquisa acadêmica e as práticas escolares.

A convivência com alunos bolsistas e sua participação, dela, como mediadores da aprendizagem dos colegas, estreitaram os laços que ela possuía com seus alunos e fizeram ela rever a hierarquia do processo de ensino – em que ela se colocava como a pessoa que possuía mais conhecimento e que, portanto, sempre teria as melhores condições de estimular o aprendizado aos adolescentes.

Os registros das práticas desenvolvidas durante este ano tomaram forma em apresentações em eventos de iniciação científica e de extensão e em um relatório escrito por ela, a fim de ser encaminhado à Fapergs.

(conclusão)

Ela refletiu dizendo “No momento, a escrita dessa narrativa apresenta minha trajetória como docente como algo inédito a mim mesma e me faz questionar quais são as memórias que, inconscientemente, tenho construído a respeito de minha profissão. Os relatos que eu tenho feito a respeito de minha prática, embora ocorram, não são propriamente sistemáticos e, muitas vezes, acabam motivados por questões externas (editais, trabalhos acadêmicos, participação em concursos como a Olimpíada de Língua Portuguesa...).

Enquanto preenchemos automaticamente os cadernos de chamada, parece faltar tempo para compormo-nos como sujeitos, para alinhar os pequenos sucessos e frustrações que, pouco a pouco, vão formando nossa colcha identitária e incidindo sobre as memórias de quem nos cerca.”

APÊNDICE D – PESQUISA

Prezado/a professor/a,

De imediato, agradecemos a sua disponibilidade em participar conosco desta pesquisa.

Para que ela tenha êxito, solicitamos que narre, nas folhas disponibilizadas, um pouco da sua trajetória enquanto docente.

Atribua um título a sua narrativa e destaque os momentos que considere relevantes em sua formação e em seu percurso enquanto professor de Língua Portuguesa mencionando como você realiza o registro de sua prática docente e os motivos que interferem nesta ação.

ANEXO A – NARRATIVA DO PESQUISADO 1

MINHA JORNADA PROFISSIONAL

Minha trajetória enquanto profissional da educação começa já na graduação, onde em meu último sou convidado a coordenar uma escola de municipal de ensino fundamental. Um ano após recebo novamente um convite a dar aulas de redação em um colégio particular para turmas de ensino médio. Tanto como coordenador quanto como professor, percebo visões diferentes às vezes para o mesmo problema. Como por exemplo, o desinteresse constante por parte dos alunos aos seus estudos. Na coordenação percebia, por ser uma escola de ensino fundamental menor, a falta de maturidade presente nos alunos, alguns iam somente para a escola porque seus pais trabalhavam e não era permitido ficar em casa. Outros se aproveitavam do espaço escolar apenas como passatempo, sem qualquer interesse pelas atividades proporcionadas pelos professores ou da própria escola. Já na escola particular, era perceptível que muitas das vezes o trabalho do professor pode ser questionado pela coordenação, ou seja, o trabalho do professor de uma escola particular é pressionado mediante a tentativa de agradar aos pais que pagam pela educação do seu filho; existe também um fator determinante que toma todas as atenções quando se é professor de ensino médio em colégios particulares: a incrível corrida para preparar alunos despreparados para o ENEM, e muitas vezes o trabalho do professor sai aos tropeços para poder cumprir datas, tendo em vista que a escola possui todo um funcionamento de grade curricular, horários e atividades que giram em torno do exame nacional. Além desses momentos enquanto professor de colégio particular e coordenador pedagógico também lecionei para cursinhos preparatórios, neles as coisas são mais bem definidas, pois todos que estão ali possuem um único objetivo, sem necessidade de cumprir obrigações de uma escola normal com sua carga horária a cumprir. Depois desses passei a professor de literatura, inglês e redação no mesmo ano, novamente os mesmos problemas se repetem aos anteriores. Entretanto, abro uma ressalva para dizer que diferentemente dos outros dois primeiros momentos exercendo minha profissão, neste já me sentia mais seguro em relação algumas decisões em sala de aula, mediante a experiência profissional adquirida durante os quatro anos na coordenação e os três anos em sala de aula. Do que posso ressaltar neste último emprego lecionando as três disciplinas ficou-me registrado a falta de interesse de alguns alunos, o descaso com seus estudos.

Depois de um ano parado, pois ingressei no mestrado, volto às salas de aula como professor de Língua Portuguesa pela primeira vez. Acredito que apesar de nunca ter lecionado esta disciplina antes, a minha prática docente parece um resultado de tudo aquilo fiz nas outras disciplinas, agora, claro, com um objeto de estudo diferente. Percebo durante este pouco tempo em sala de aula, que muitas vezes o que impossibilita o trabalho do professor, e aqui me refiro num trabalho ininterrupto, é a grande demanda de outras atividades que compreendem toda a escola, como por exemplo, palestras, reuniões etc. Por mais que não se perceba, o trabalho burocrático em sala de aula existe e ele toma certa parcela do tempo, como registro de aula, de faltas; além disso, alunos que atrapalham ou conversam, fazendo com que muitas vezes o professor seja obrigado a parar a aula para pôr ordem no ambiente. Cabe dizer que mesmo lecionando a disciplina de português, abro momentos em rodas de debates a respeito de assuntos da atualidade e realizo produções quinzenais com os alunos, entretanto, a falta de tempo para um retorno nos textos dos alunos fica inviável, vez que é necessário cumprir os requisitos de conteúdo a serem dados durante o ano letivo. Acredito que esse feedback só poderia acontecer em um turno oposto, como acontecia nas escolas particulares, só que nelas eu era ressarcido por esses momentos extraclasses. Além disso, desenvolvo projeto de leitura com os alunos em que quinzenalmente fazemos um momento de troca para conversarmos e discutimos sobre os livros lidos. Mas o mais importante, e que consegui registrar em minha caminhada enquanto professor, foi principalmente a necessidade e importância da formação de laços afetivos com os alunos. Existe algo nisso que não sei explicar ao certo, mas os alunos que tem um vínculo afetivo maior com o professor, eles tendem a demonstrarem mais interesse nas aulas, estudam mais para a disciplina e se sentem mais confortáveis no processo de aprendizagem. Ressalto isso, pois acho crucial para minhas aulas, e tento sempre manter além da postura de professor, cultivo o carinho e a reciprocidade na amizade entre professor x aluno.

ANEXO B – NARRATIVA DO PESQUISADO 2

COMO LER O QUE NÃO ESTÁ ESCRITO

Iniciei minha trajetória como professora, na década de 80 numa escola rural, séries iniciais em turma multisseriada. Cobia-me como professora, além de ministrar as aulas, preparar e servir o lanche, organizar a limpeza do espaço físico da escola, juntamente com outra colega professora.

Na década de 90 ingressei como professora substituta de Língua Portuguesa numa escola estadual. A paixão pelo ensino da Língua Portuguesa foi imediata. Embora tivesse formação acadêmica, percebi que sabia muito pouco da Língua Pátria. Parti para estudos e pesquisas para dar conta da missão que havia escolhido.

Preparei-me para concurso público e assumi como professora pública municipal onde atuo até os dias de hoje. No decorrer deste tempo foram poucas as formações continuadas que recebi na minha área.

Ocorreram mudanças na Base Nacional Curricular Comum, nos Planos de Estudos os quais sempre foram seguidos, segundo minha compreensão na ocasião. Por muitos anos, dei maior importância aos conteúdos gramaticais, trabalhando conceitos e exercícios soltos na base do “decoreba” memorização. A escrita em produção textual, gêneros textuais sempre ficaram em segundo plano. Com o passar dos anos surgiu por parte da coordenação, a exigência do trabalho por planos de unidade e/ou projetos para serem desenvolvidos. Tudo registrado em documento e entregue à direção da escola. A participação da família e da comunidade começou a fazer parte do ensino da sala de aula. Nesta condição começaram os registros da prática pedagógica desenvolvida. Até então, os registros eram apenas os planos de aula e o que deles foi desenvolvido, no registro no caderno de chamada. Tudo limitado à direção e guardado entre os muros da escola. Com o ensino através de projetos, o trabalho do professor foi levado para fora do espaço escolar com visibilidade dos resultados aos pais e comunidade, através de feiras pedagógicas.

Nos anos 2008/2010 foi-me apresentada a proposta do “Programa Olimpíada da Língua Portuguesa”, momento relevante em minha profissão. Particpei e ainda participo de Formação Continuada, à distância. Através destas formações reconheci a importância da leitura e estudo de todos os gêneros textuais por parte dos professores e alunos para formar alunos leitores e protagonistas de suas próprias produções textuais. Hoje entendo que o aluno quer aprender o mundo com ouvidos, olhos, mãos com tudo. Aprender, aprender, aprender ele não quer decorar conteúdos.

Com a prática pedagógica do programa, alinhado ao currículo escolar desenvolvido através de oficinas de leitura e escrita, classifiquei um trabalho de escrita de uma aluna na Região Sul do Brasil, no gênero Crônica, recebendo medalha de bronze. Neste programa encontra-se também um espaço privilegiado para se legitimar “Relatos de Práticas”, assinar sua experiência e compartilhá-la com seus pares, participantes do programa, e assim tomar público o patrimônio particular de conhecimento.

A participação de meus registros e relatos, junto ao programa, me oportunizou a participação presencial, na cidade de Curitiba, em 2018 na reconstrução da modalidade do concurso.

A presente narrativa faz referência a experiência muito particular que vivi em sala de aula, na escola e fora dela. Marca emoções vividas!

Não posso terminar esta conversa sem declarar que escrevo do lugar de professora, daquela de quem cabe a tarefa de orientar e oferecer alimento e fazer mediações. No entanto, ao ocupar o lugar de escritora, sinto na pele o que um dos maiores conselheiros da escrita tão sensivelmente descreveu:

“As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou.” Rainer Maria Ilke. Cartas a um jovem poeta.

ANEXO C – NARRATIVA DO PESQUISADO 3

O LIVRO POR ESCREVER

Minha avó foi professora. Suas memórias remetem a turmas multisseriadas, a estruturas escolares precárias, a apenas um mês de licença maternidade, a cursos de formação em Montenegro, à sobrecarga de trabalho, junto com os afazeres domésticos e o serviço no campo. Minha mãe foi professora e gestora. Suas memórias remetem a estruturas escolares precárias, a um salário defasado, a uma responsabilidade enorme pela vida de crianças de 4 meses a 6 anos, à sobrecarga de trabalho e a pouca valorização social.

Eu sou professora, e minhas memórias docentes começam nas narrativas que escutei dessas duas mulheres e na advertência tão reiterada de minha mãe: faz qualquer coisa, menos ser professora. Até hoje, não consigo identificar o laço que me prendeu ao magistério, mas há caminhos que se nos apresentam sem que os procuremos. No meu caso, ainda no Ensino Fundamental, amparei minha solidão em obras literárias e, sem saber, fui traçando minha trajetória. No Ensino Médio, eu tive a certeza de que precisava seguir uma profissão que me permitisse continuar estudando sempre. Acabei optando pelo curso de Licenciatura em Letras, que absorvia todo o meu salário de caixa de supermercado. Enquanto eu cursava as primeiras disciplinas na Unisinos, minha mãe concluiu o Magistério (formação exigida para prosseguir atuando na Educação Infantil) e iniciou Pedagogia, pela Ulbra. Estudávamos juntas e, algumas vezes, fui sua professora de produção textual.

Todavia, minha primeira experiência profissional na educação se deu quando eu estava no último ano de minha graduação. Concursada como assistente de Educação Infantil, fui designada para permanecer com uma turma mista de Jardim A e B, composta por 24 alunos, durante 8 horas diárias. Foi uma das experiências mais doces e mais intensas de minha vida. Aprendi que cada ser é um universo. Ainda assim, inquieta, resolvi abrir mão da estabilidade e vivenciar a docência nos níveis fundamental e médio. Depois de concluir a graduação, passei por inúmeras escolas de Educação Básica, como professora contratada e concursada. Não demorou muito para que eu me inscrevesse em um mestrado interdisciplinar – Processos e Manifestações Culturais, na Universidade Feevale – e ingressasse como professora em uma instituição tradicional de São Leopoldo.

Foram anos que moldaram meu fazer docente. O nível de exigência da escola particular ajudou-me a organizar meu planejamento e minha gestão do tempo em sala de aula. Embora não houvesse um controle frequente de registros – a não ser os burocráticos cadernos de chamada, semestralmente, os professores eram estimulados a divulgar suas práticas no jornal publicado pela escola e, eventualmente, em periódicos que circulavam na cidade. Durante este período, nas aulas de produção textual, surgiu o desejo de oferecer aos alunos situações reais de escrita. Assim, começamos a participar de vários concursos de redação. Quando foi divulgada a premiação de uma aluna no “Prêmio CNPq – Construindo a igualdade de gênero”, eu já não atuava nessa escola. Fui, então, contatada para dar informações sobre como havia sido a prática pedagógica que culminou na premiação. Meu relato resultou em uma reportagem em um jornal da cidade, em que a aluna foi homenageada. Meu nome, todavia, foi omitido da publicação. Embora tenha compreendido os motivos da escola particular, isso gerou-me desconforto, pois a conquista da aluna havia servido a uma ação de marketing.

Nessa época, eu já atuava como concursada em uma escola pública de Ensino Médio. Decidi, então, revitalizar um projeto que havia desenvolvido por três anos na escola anterior. Tratava-se da elaboração de uma revista temática, a partir de atividades que eu elaborara para o estudo de gêneros textuais. Naquele ano, com as alterações que eu havia feito, baseadas nos resultados anteriores, a produção das revistas surpreendeu-me pela qualidade. Resolvi, então, inscrever o relato do projeto no “Prêmio Professores do Brasil”.

A premiação causou uma repercussão muito positiva nas turmas e em mim também. Participar do evento, por três dias, em Brasília, proporcionou uma troca intensa de experiências com outros professores, que renovaram minha confiança na educação pública brasileira.

Essa convocação foi reforçada no ano seguinte, quando participei, com alunos de 2º ano do Ensino Médio, de um edital lançado pela FAPERGS – PICMEL –, que visava à integração entre a pesquisa acadêmica e as práticas escolares. A convivência com alunos bolsistas e sua participação, em minhas aulas, como mediadores da aprendizagem dos colegas, estreitaram os laços que eu possuía com meus alunos e fizeram-me rever a hierarquia do processo de ensino – em que eu me colocava como a pessoa que possuía mais conhecimento e que, portanto, sempre teria as melhores condições de estimular o aprendizado aos adolescentes. Os registros das práticas desenvolvidas durante este ano tomaram forma em apresentações em eventos de iniciação científica e de extensão e em um relatório escrito por mim, a fim de ser encaminhado à Fapergs.

O entrecruzamento entre práticas acadêmicas e docentes inspirou-me a pesquisar, a nível de doutorado, o ensino de literatura no Ensino Médio. Ao redigir a tese, coloquei-me simultaneamente no papel de pesquisadora, de professora e de leitora dos textos escolhidos para análise. O resultado foi um caleidoscópio de percepções, de saberes e de sentimentos, que agora se cruzam novamente em minha volta à sala de aula, depois de três anos como bolsista integral.

No momento, a escrita dessa narrativa apresenta minha trajetória como docente como algo inédito a mim mesma e me faz questionar quais são as memórias que, inconscientemente, tenho construído a respeito de minha profissão. Os relatos que eu tenho feito a respeito de minha prática, embora ocorram, não são propriamente sistemáticos e, muitas vezes, acabam motivados por questões externas (editais, trabalhos acadêmicos, participação em concursos como a Olimpíada de Língua Portuguesa...). Enquanto preenchamos automaticamente os cadernos de chamada, parece faltar tempo para compormo-nos como sujeitos, para alinhar os pequenos sucessos e frustrações que, pouco a pouco, vão formando nossa colcha identitária e incidindo sobre as memórias de quem nos cerca.

Minha mãe nunca mais fez sua advertência quanto à profissão. Ainda que ela não compreenda plenamente minhas escolhas, seu orgulho disfarçado é, agora, cúmplice da realização pessoal que eu encontro na docência. Mais do que nunca, minha narrativa se entrelaça à dela.

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Hy7

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr.(a) venho a sua presença fazer uma exposição de motivos e solicitar sua colaboração para participar de uma pesquisa, intitulada **O registro da prática docente como processo formativo**. Este estudo é fruto de estudos na Graduação em Licenciatura em Letras: Português e Inglês, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul – *Campus Feliz*, tendo a tarefa de realizar uma pesquisa, que será relatada em tese.

Esta pesquisa deverá trazer mais esclarecimentos visando **refletir se os registros estão sendo feitos ou não, e se esses estiverem sendo realizados qual o motivo porque esses são tão pouco divulgados**. Para realizar esta pesquisa é necessário que expresse o seu consentimento informando, por escrito, após receber explicações claras, completas e objetivas, que tornem compreensível todos os aspectos que a envolvem.

Os contatos desta pesquisadora com o participante serão feitos através de entrevista gravada em áudio para análise durante a elaboração do material escrito.

Ressalta-se que a sua participação não envolverá qualquer alteração. Os dados obtidos constituirão o material final da pesquisa e servirão exclusivamente à elaboração do material final de pesquisa, mantendo o anonimato e não envolvendo custos a ambas as partes.

Tanto eu como meu orientador poderemos a qualquer momento vir a esclarecer qualquer dúvida a respeito do estudo. Agradeço a sua atenção e espero contar com a sua disposição em contribuir com este trabalho.

Você poderá contatar com a pesquisadora responsável **Cristiane Böttcher** pelo telefone (51) 998823265. Também poderá contatar com o orientador da pesquisa o Professor Edson Camargo pelo telefone (51) 3637-4406 – IFRS/Feliz.

Sendo assim, eu, _____,
 _ (nome do pesquisado ou responsável), fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informação dos procedimentos que farão parte do estudo e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu desejar. Outro aspecto que me foi informado pela pesquisadora é que não terei custo nenhum por participar da pesquisa.

Sendo assim, permito o uso dos resultados para fins desta pesquisa sem ônus financeiros aos pesquisadores.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Compromisso.

_____ de _____ de 2019.

 Assinatura do Pesquisado

 Doc. Identidade

 Data

 Pesquisadora Cristiane Böttcher