

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

MARIANA ALVES

**ASSUMIR-SE PROFESSOR-AUTOR-FORMADOR:
a reflexão no gênero relato de prática**

Porto Alegre

2022

MARIANA ALVES

**ASSUMIR-SE PROFESSOR-AUTOR-FORMADOR:
a reflexão no gênero relato de prática**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margarete Schlatter

Porto Alegre

2022

MARIANA ALVES

ASSUMIR-SE PROFESSOR-AUTOR-FORMADOR:

a reflexão no gênero relato de prática

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Aprovada em 13 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Margarete Schlatter

Profa. Dra. Lia Schulz

Prof. Dr. Everton Vargas da Costa

Porto Alegre

2022

AGRADECIMENTOS

Lembro claramente do dia em que meu nome constava no listão de aprovados da UFRGS no curso de Licenciatura em Letras: foi um dos dias mais felizes da minha vida. Esta foi uma graduação turbulenta para além do esperado e, apesar de todos os pesares, eu sou extremamente grata pela oportunidade de ter vivenciado todas as experiências singulares que estar nos espaços da UFRGS me proporcionou, tenham elas sido presenciais ou remotas. Agora, cinco anos e uma pandemia depois, rumo aos próximos dias mais felizes da minha vida.

Como não poderia ser diferente, primeiramente agradeço aos meus pais, Maria e Edimilson, por todo o amor e suporte que sempre me deram, não medindo esforços para garantir que eu chegasse até onde cheguei. Obrigada por todas as risadas e por sempre me lembrarem que eu consigo. Nada disso teria sido possível sem vocês. Da mesma forma, agradeço aos meus dindos, Nidia e Vanderlei, pela acolhida nos momentos mais difíceis e por sempre estarem dispostos a fazer tudo por mim. Essa conquista também não teria sido possível sem vocês.

Aos amigos que fiz em minha travessia: ao meu parceiro acadêmico, Gibran, agradeço por ser inspiração e apoio, sempre lá para dividir as alegrias e as tristezas do fazer docente e para me lembrar o quanto sou engraçada; à Maria, por sempre topar minhas loucuras, por me ouvir e me abraçar; à Luisa e à Nicole, por estarem ao meu lado e compartilharem comigo momentos inesquecíveis, sempre com a certeza de que tudo ficará bem. Aos colegas com quem tracei esse caminho, obrigada pelas conversas, pelos almoços no RU, e pelas risadas.

Aos amigos de antes desta travessia, que seguiram me apoiando um pouco mais à distância, mas sempre perto do coração: Júlia, Jordana, Thainá, Fernanda e Mariana. Sou muito grata pela amizade de vocês.

Às minhas queridas orientadoras. À Margarete Schlatter, a interlocutora da minha primeira assunção de professora-autora-formadora de um Relato de Prática, agradeço pela oportunidade de realizar esta pesquisa. Meu aprendizado foi imensurável graças às discussões que tivemos, às conclusões às quais chegamos juntas e ao apoio ao longo do processo de escrita. À Ana Bocorny, agradeço pelos quase três anos de Centro de Línguas para Fins Acadêmicos e por todos os aprendizados obtidos ao longo do caminho. Tua energia incansável me deu forças para enfrentar muitos obstáculos. Obrigada por acreditar tanto em mim. À Juliana

Schoffen, que me acolheu no grupo Avalia já no segundo semestre da minha graduação, agradeço pelos ensinamentos do que é fazer pesquisa e docência e por ser inspiração a cada etapa da minha formação.

À Lia Schulz, por ser a professora mais *pessoa* que encontrei nesta trajetória. Obrigada por todas as trocas que tivemos; tu me fazes acreditar.

Na figura delas, agradeço a todos os professores do Instituto de Letras da UFRGS, sem os quais eu não seria a profissional que sou hoje. Todos os aprendizados que tive com vocês serão para sempre carregados comigo com muito orgulho. Aproveito para agradecer à casa por servir de espaço de resistência e de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade.

RESUMO

O Relato de Prática (RP) é um gênero do discurso escrito por professores com o objetivo de compartilhar experiências vividas em sala de aula com colegas e, desse modo, estimular a troca de ideias e conhecimentos sobre a prática pedagógica. Entendendo que o RP é uma reflexão sobre a prática e que essas reflexões podem contribuir para a formação docente, este trabalho propõe-se a fazer uma análise exploratória do gênero RP para responder a pergunta: o RP articula uma reflexão sobre a prática? Se sim, de que maneira apresenta essa reflexão na estrutura retórica do texto? A fim de realizar tal investigação, a metodologia desenvolvida consistiu de quatro etapas: (i) levantamento de características esperadas do RP a partir da literatura na área — Schlatter e Oliveira (2019), Schlatter; Garcez (2017), Zelmanovits (2010); (ii) exploração inicial de RPs autênticos em duas revistas e seleção dos textos que vieram a compor o *corpus*: oito relatos publicados na revista *Relatos Escolares*; (iii) análise dos RPs para identificar o questionamento levantado e a reflexão proposta — “o que você quer contar a colegas a partir do que você vivenciou; o questionamento e a reflexão que isso provoca” (SCHLATTER; GARCEZ, 2022) —, e a contextualização do que é relatado; e (iv) análise da estrutura retórica dos RP. Os resultados mostram que os textos do *corpus* articulam uma reflexão — aqui entendida como um deslocamento do professor-autor em relação ao questionamento proposto (GUEDES, 2002). Os textos estão estruturados em (i) introdução: a contextualização do questionamento; (ii) objetivos do projeto; (iii) metodologias: o detalhamento de materiais e/ou instrumentos desenvolvidos e a descrição de aulas e atividades realizadas e mostras dos participantes, o que confere concretude aos relatos (GUEDES, 2002); (iv) resultados e conclusões, seções nas quais são articuladas as reflexões, que apresentam avaliações dos professores-autores-formadores em relação às práticas realizadas. Considerando o propósito e a interlocução do gênero aqui descritos, o RP é um registro de experiências singulares e uma reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1983, 1992) com grande potencial para a formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: relato de prática; formação de professores; prática reflexiva.

ABSTRACT

The Teaching Report (TR) is a discourse genre written by teachers with the aim of sharing classroom experiences with their peers, therefore stimulating the exchange of ideas and knowledge about pedagogical practices. Understanding TRs as reflections about the practice and that these may contribute to teacher education, the exploratory analysis in this paper has the purpose of answering the question: do TRs articulate a reflection about the practice? If so, how is this reflection shown in the rhetorical structure of the text? In order to develop this investigation, the methodology adopted was divided in four parts: (i) a synthesis of the expected characteristics of the TRs based on the literature on the topic — Schlatter e Oliveira (2019), Schlatter; Garcez (2017), Zelmanovits (2010); (ii) the initial exploring of authentic TRs in two journals and the selection of the texts to compose the corpus: eight texts published in the journal *Relatos Escolares*; (iii) analysis of the TRs in order to identify the question raised and the reflection proposed — “what do you want to tell your peers based on what you experienced?; the question and reflection it provokes” (SCHLATTER; GARCEZ, 2022) — and the contextualization of the practice reported; and (iv) the analysis of the rhetorical structure of the TRs. The results show that the texts in the corpus articulate a reflection, which is understood as a teacher-author’s movement from the initial question proposed (GUEDES, 2002). The texts are structured in (i) introduction: the contextualization of the question; (ii) objectives of the project; (iii) methodology: the detailing of the materials and/or tools developed and the description of the classes and the activities, as well as the presentation of a sample of the participants’ work, which provide concreteness to the reports (GUEDES, 2002); (iv) results and conclusions, sections in which reflections are articulated in the form of evaluations the teacher-author-educator makes in relation to the practices developed. Considering the purpose and the interlocution of the genre described in this paper, the TR is a record of singular experiences and a reflection on reflection in action (SCHÖN, 1983, 1992), with great potential for undergraduate and in service teacher education.

Palavras-chave: teaching report; teacher education; reflective practice

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normas para publicação de relatos da revista Bem Legal.....	25
Quadro 2 – Normas para publicação de relatos da revista <i>Olhares e Trilhas</i>	26
Quadro 3 – Normas para publicação de relatos da revista <i>Práticas de Linguagem</i> ..	27
Quadro 4 – Guia para escrita de relatos da revista <i>Relatos Escolares</i>	28
Quadro 5 – Critérios de avaliação do RP da OLPEF.....	30
Quadro 6 – Informações contextuais da escrita dos textos.....	34
Quadro 7 – Questionamento.....	35
Quadro 8 – Reflexão.....	41
Quadro 9 – Estrutura retórica dos <i>Relatos Escolares</i>	47
Quadro 10 – Introdução nos <i>Relatos Escolares</i>	50
Quadro 11 – Metodologia no texto 4, <i>Empatia e Cooperação: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto</i>	51
Quadro 12 – Metodologia no texto 2, <i>Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto</i>	52
Quadro 13 – Mostra dos participantes nos <i>Relatos Escolares</i>	53
Quadro 14 – Concretude no texto 1, <i>“Minha Rapunzel tem dread”</i> : lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula.....	54
Quadro 15 – Concretude no texto 8, <i>Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado</i>	55
Quadro 16 – A reflexão na estrutura retórica dos <i>Relatos Escolares</i>	57
Quadro 17 – A reflexão apresentada junto com os resultados no texto 1, <i>“Minha Rapunzel tem dread”</i> : lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula.....	58

SUMÁRIO

1 O DESPERTAR DA CURIOSIDADE SOBRE O GÊNERO RELATO DE PRÁTICA	10
2 A UNICIDADE DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	14
2.1 O RELATO DE PRÁTICA: POR QUE, PARA QUE E PARA QUEM ESCREVER	14
2.2 O REGISTRO DO VIVIDO: A ESCRITA DO RP COMO UMA REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO	16
2.3 O EU-FORMADOR: A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA VISANDO À FORMAÇÃO DE COLEGAS-PROFESSORES-AUTORES	21
3 UM ZOOM PARA SANAR A CURIOSIDADE	24
3.1 LEVANTAMENTO DE CARACTERÍSTICAS ESPERADAS DE RPS E DELIMITAÇÃO DO CORPUS	24
3.2 CRITÉRIOS E ETAPAS DE ANÁLISE	30
4 O DESLOCAMENTO: DA CURIOSIDADE PARA ALGUMAS RESPOSTAS	33
4.1 O QUESTIONAMENTO E A CONSTRUÇÃO DO FOCO TEMÁTICO	33
4.2 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES DO VIVIDO	40
4.3 A ESTRUTURA RETÓRICA DOS RELATOS ESCOLARES E A CONSTRUÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS RELATADAS	47
5 REFLEXÕES SOBRE AS REFLEXÕES DESTA PESQUISA	60
REFERÊNCIAS	64

1 O DESPERTAR DA CURIOSIDADE SOBRE O GÊNERO RELATO DE PRÁTICA

Minha primeira prática docente de caráter oficial foi oportunizada pelo programa governamental Idiomas sem Fronteiras (IsF), tradicionalmente ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2020 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Apenas três meses depois da minha feliz estreia enquanto docente de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), a vida entrou em estado de espera devido à pandemia de Covid-19. Em meio a todo o caos da crise sanitária, com as aulas da universidade sendo reorganizadas para a modalidade remota, houve o desligamento da UFRGS do programa do MEC e a fundação do Centro de Línguas para fins Acadêmicos (CLA), projeto de extensão do Instituto de Letras (IL) da UFRGS que tem como objetivo proporcionar à comunidade acadêmica gaúcha — e, durante os meses de pandemia, a todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil — contato com práticas de letramento acadêmico.

O CLA foi, então, o contexto no qual tive minha formação mais concreta, sob orientação da professora Ana Bocorny, experiência que precedeu as cadeiras práticas de estágio do curso de Letras. Como parte integrante do processo de construção do meu fazer docente, iniciei a escrita de um relato de prática, com intenção de publicação na revista *Bem Legal*¹, no qual eu destacava a necessidade do debate acerca da formação de professores reflexivos para o ensino de IFA na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), com enfoque na aprendizagem na prática. O espaço de discussão a respeito do fazer docente reflexivo, portanto, é muito valorizado por mim desde que iniciei a minha atuação como professora, e busquei aprofundar a reflexão sobre a prática a partir de autores como Gómez (1992) e Schön (1983, 1992). Contudo, ao planejar a escrita do meu primeiro relato, organizei as seções Introdução, Metodologia, Relato e Conclusões, e, ao me

¹ A Revista *Bem Legal* (<https://www.ufrgs.br/revistabemlegal/>) é uma “publicação eletrônica semestral que foi idealizada por alunos e professores do Instituto de Letras da UFRGS, os quais tinham o desejo de trocar experiências, histórias e vivências bem sucedidas em sala de aula. Criada com o propósito de estabelecer parcerias para articular o que é produzido no Instituto de Letras e nos diversos cenários escolares, a Bem Legal vem aproximar o professor da educação básica e a comunidade acadêmica. Seu objetivo principal é estabelecer um veículo de comunicação com agentes educacionais para disseminar conhecimento acerca de iniciativas, ações e projetos de ensino de língua que deram certo. Na Bem Legal, professores podem divulgar suas ações e inspirar-se nos trabalhos desenvolvidos por seus colegas educadores e, assim, contribuir para a melhoria da educação linguística.” (BEM LEGAL, Porto Alegre - Disponível em: <https://plone.ufrgs.br/revistabemlegal>. Acesso em 28 set. 2022.)

deparar com a necessidade de relatar, descobri que não sabia como escrever essa seção, pois não tinha certeza de qual seria a linguagem adequada, os níveis de formalidade e de pessoalidade esperados. Foi assim, então, que minha curiosidade quanto ao gênero Relato de Prática (RP) nasceu.

Inicialmente, na tentativa de entender os propósitos do gênero, para além do manifesto pelo próprio nome (relatar), e sua estrutura retórica, trabalhei como bolsista voluntária sob orientação da professora Ana Bocorny no projeto intitulado *A utilização de recursos pedagógicos construídos a partir de corpora especializados como forma de aumentar o impacto da produção científica brasileira*, sob o viés da Linguística de Corpus, no qual estudamos o gênero por meio da nomenclatura “relato de experiência”. Como resultado, apresentei no Salão de Iniciação Científica da UFRGS o seminário intitulado *O gênero RELATO DE EXPERIÊNCIA: um estudo de keywords*, no qual desenvolvi — a partir da compreensão da relevância da reflexão para a formação docente e, por consequência, para um gênero que visa o compartilhamento de vivências e a formação conjunta de colegas de profissão —, a ideia de que o Relato de Experiência seria a reflexão sobre a ação, conforme proposto por Gómez (1992), em modalidade escrita. Identifiquei, a partir da análise detalhada de três relatos coletados de cada uma das revistas selecionadas — *Bem Legal* (UFRGS), *Práticas de Linguagem* (UFJF) e *Olhares & Trilhas* (Escola de Educação Básica [Eseba] e UFU) —, uma estrutura retórica mais frequente, composta por contexto (no qual o projeto foi desenvolvido), pressupostos teóricos e, por fim, o relato *per se*. Posteriormente, extraí do corpus, utilizando a ferramenta Sketch Engine (Kilgarriff et al, 2014), as palavras-chave. Os resultados, a partir da leitura das linhas de concordância, mostraram que os autores dos relatos lidos focaram sua escrita na descrição do projeto desenvolvido e não nos aprendizados que obtiveram como resultado da prática em sala de aula ou em reflexões acerca dessa prática. Com base nisso, minha vontade de compreender melhor o gênero só cresceu.

Foi somente na disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa I, com a professora Margarete Schlatter, que tive meu primeiro contato com a noção de RP enquanto um gênero que, em sua essência, era esperado que apresentasse características pessoais e reflexivas do fazer docente, sem o rigor da estruturação retórica e metodológica de artigos acadêmicos. Entendi a opção pelo termo RP (ao

invés de Relato de Experiência) no campo de formação de professores² e descobri que o RP estava sendo produzido Brasil afora por professores de Língua Portuguesa no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF)³.

O gênero RP foi solicitado como produção final da disciplina de estágio, e não me surpreendeu perceber que meus colegas não sabiam por onde começar a escrever seus textos, visto que eu mesma já tinha me encontrado em lugar semelhante. Evidenciou-se para mim, portanto, a lacuna que dá origem à escrita deste trabalho de conclusão de curso. RP é um gênero que pouco se estuda no contexto do IL da UFRGS, mesmo sendo requisitado há mais de dez anos para encerrar ciclos dos estagiários, desde que a revista *Bem Legal* foi concebida, em 2011, para, caso os estagiários assim quisessem, pudessem submeter seus relatos à revista. Tendo estudado relatos de prática publicados, conforme dito acima, percebi que os nossos escritos apresentam seções de fundamentação teórica e contextualização do projeto desenvolvido nas escolas, mas, muitas vezes, não destacam aprendizagens a partir das reflexões sobre a prática. Por conta dessa percepção, busquei ampliar a busca por RPs publicados e proceder a uma análise exploratória quanto à articulação da reflexão sobre a prática, buscando responder a seguinte pergunta: o RP articula uma reflexão sobre a prática? Se sim, de que maneira apresenta essa reflexão na estrutura retórica do texto?

Com a finalidade de realizar essa análise, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, de revisão teórica, discorro sobre o gênero RP e seu papel para a atividade do professor. Apresento as expectativas do gênero em relação a propósito, interlocução e estrutura retórica segundo as noções bakhtinianas de gêneros do discurso. No segundo capítulo, trago a metodologia desenvolvida por mim neste trabalho, detalhando e justificando os critérios da seleção de textos para compor o *corpus* de análise e apresentando os critérios de

²Geraldi (2022) propõe que “um relato de experiência termina tirando lições da experiência de vida” (p. 49) e que é “da experiência que você deixa para os outros como legado, a lição que você tirou” (idem). Um Relato de Prática, portanto, é um relato da experiência vivida e das lições aprendidas **na área docente**.

³ O Programa Escrevendo o Futuro foi criado em 2002. O relato de prática é parte do programa desde 2003 como fonte da publicação “Voz do Professor”. A partir de 2006, os professores passaram a ser premiados pela categoria Relato de Prática e, em 2021, o relato de prática passa a ser o foco da premiação (ver histórico do programa: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>, acesso em 29.09.22). O programa disponibiliza o acesso a relatos de prática no Portal Escrevendo o Futuro em aba específica de formação: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica>, Acesso em 29 set. 2022

análise do *corpus*. No quarto capítulo, discuto os resultados obtidos, com enfoque na estrutura retórica do gênero e nos modos de articulação da reflexão por parte do autor. Por último, apresento uma síntese do trabalho realizado, juntamente às contribuições, limitações e sugestões de pesquisas futuras.

2 A UNICIDADE DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Assumo como pressupostos neste trabalho as noções bakhtinianas de gênero do discurso e, por consequência, de língua e linguagem. Segundo o autor, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 1992, p. 261). Tendo em vista que aulas são encontros entre determinadas pessoas em um espaço e momento singulares, e que as atividades de cada encontro são únicas e irreproduzíveis, o RP apresenta-se como oportunidade de experienciar, a partir de um registro e, por conseguinte, de um ponto de vista narrativo específico, felicidades e angústias ímpares, como propõem Garcez e Schlatter (2017): “Quem escreve o relato põe em evidência [...] as experiências e tomadas de decisão particulares, que somente o autor-professor vivenciou, com aqueles participantes, naqueles tempo e espaço específicos da vivência sob relato.” (p. 14). Consequentemente, proponho que, se toda prática é única, então toda reflexão sobre a prática é também única, e deve ser valorizada como tal.

2.1 O RELATO DE PRÁTICA: POR QUE, PARA QUE E PARA QUEM ESCREVER

Como um gênero do discurso presente em uma esfera de atividade humana, entende-se que o RP “dirige-se a alguém, é suscitado por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 1992, p. 288), e a interlocução projetada, o propósito, e as características composicionais são o que o diferenciam de outros gêneros no mundo. Desde a perspectiva de quem escreve, entendo que a escrita do texto é suscitada pela necessidade ou vontade do autor de compartilhar suas experiências de ensino. Ao relatá-las, o professor manifesta sua própria autoria sobre o que relata, isto é, ao registrar as atividades em que participou, (re)constrói a própria singularidade do que vivenciou ao mesmo tempo em que assume “a responsabilidade pela singularidade produzida” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39). Para além da articulação das experiências singulares que conferem autoria ao relato (AMARAL, 2007), Garcez e Schlatter (2017, p. 29) também destacam a perspectiva formadora do texto e, portanto, o papel de professor-autor-formador assumido pelo autor do texto “já que o registro documentado público passa a permitir que outros professores venham a se valer

[da] experiência, [do] conhecimento [e da] liderança [do colega] para se construir autores”.

Portanto, um dos objetivos do RP é, justamente, ser um elo na cadeia da comunicação discursiva da formação de professores, seja ela inicial ou continuada. O desenvolvimento da autoria na sua prática profissional permite que esse professor-autor, ao narrar o que vivenciou para colegas professores, assumam-se professor-autor-formador, e tal propósito é alcançado a partir da escrita reflexiva sobre a experiência vivenciada no chão da escola. Em essência, o gênero RP propõe-se a expor, do ponto de vista do professor que vivenciou uma experiência pedagógica e para colegas-professores, o contexto de desenvolvimento de um projeto educativo e os meios utilizados para por em prática um planejamento pedagógico e a articulação de alguma aprendizagem durante a realização desse planejamento na escola a partir de uma reflexão sobre a prática (GARCEZ; SCHLATTER, 2017).

Não é novidade que, ao colocar em prática um planejamento pedagógico em um determinado cenário educacional, às demandas da escola e às necessidades dos alunos, muitas vezes o que foi planejado toma rumos diferentes, exigindo que o professor tome decisões sobre alterações nos planos de aula, ajustes ou acréscimos.

E é nessa articulação do problema a ser enfrentado, no estudar, trocar ideias, propor projetos, elaborar materiais, divergir, buscar ajuda, experimentar, avaliar e refletir sobre o que fizeram, registrar o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram que os participantes poderão construir a singularidade e a responsabilidade pela singularidade produzida. (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 25).

Mediante o exposto entendo que o propósito do RP é gerar identificação com colegas-professores e mostrar caminhos possíveis para solucionar problemas encontrados durante as práticas docentes, formando o colega de profissão ao longo do percurso. Como elabora Santos-Marques (2022):

A escrita dos professores e das professoras desvela valores, visões de mundo e opiniões sobre o que foi vivenciado no contexto em que trabalharam, além de vários sentimentos (medo, insegurança, angústia, tristeza, esperança e indignação). Os textos revelam o quanto têm sido resilientes, comprometidos(as) e obstinados(as) na busca pela melhoria de suas práticas pedagógicas, no enfrentamento das dificuldades que lhes são impostas. (SANTOS-MARQUES, 2022, p. 52).

A identificação cumpre-se por meio da premissa bakhtiniana de interlocução e da cadeia de enunciados construída com os interlocutores. Segundo Bakhtin (1992),

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra "resposta" no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 1992, p. 297).

A dialogia do gênero RP é fundamental para o processo de escrita desenvolvido. Amaral (2007), ao se referir ao gênero como uma “conversa por escrito” (p. 14), sintetiza a interlocução e o propósito do RP: é composto por um locutor, o professor-autor-formador que se dirige a alguém, o professor-leitor que está, a partir do contato com o texto, formando-se.

2.2 O REGISTRO DO VIVIDO: A ESCRITA DO RP COMO UMA REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO

Conforme vimos, o autor do RP é o professor que vivenciou a prática que está relatando a colegas professores: é a partir dessa interlocução que o autor fará escolhas estilísticas para construir sua subjetividade no texto visando uma identificação com o interlocutor projetado. A linguagem utilizada no RP, portanto, estará a serviço da manutenção da “conversa por escrito”. Espera-se, assim, o uso da primeira pessoa para expressar a autoria da narrativa que construirá o relato de uma prática singular. As figuras de linguagem, por exemplo as metáforas, como se vê já no título do relato de Michele Mendes Rocha de Oliveira — *Clássicos: uma ponte entre o passado e o presente* —, analisado em Schlatter e Oliveira (2019), podem ser utilizadas para transportar aquele que lê para dentro da escola, da sala de aula, e do coração do professor narrador. O RP também pode se apresentar como um convite explícito à participação ativa na conversa, por meio do uso da segunda pessoa, uma provocação à resposta com o objetivo de fomentar a discussão em diferentes espaços e tempos de interação entre professores. Relacionando a linguagem do RP à autoria, Gomes (2022), ao analisar os relatos escritos pelos finalistas da edição 2021 da Olimpíada de Língua Portuguesa, enfatiza que,

[a]ssim, ao serem convocados a escrever seus relatos, os docentes tiveram a oportunidade de elaborar reflexões a partir de suas práticas,

experimentando eles mesmos uma mudança de paradigma em relação à equivocada noção de que uma escrita mais acadêmica ou de caráter investigativo demanda distanciamento. Ao contrário, nossa capacidade crítica provém da possibilidade de nos apropriarmos da palavra por meio de uma escrita inventiva que nos ajuda a elaborar um posicionamento sobre o mundo, sobre o currículo e sobre a docência. (GOMES, 2022, p. 62).

Embora este trabalho não tenha como objetivo fazer uma análise das características textuais que lhe conferem subjetividade e dialogicidade, pode-se afirmar que os recursos estilísticos de que os autores fazem uso na escrita de seus relatos são aqueles de pessoalidade, que exprimem uma relação significativa do narrador da vivência com o descrito, e, segundo Gomes (2022), são exatamente tais escolhas que possibilitam o alcance ao pensamento crítico nesse gênero. Assim, o RP apresenta-se, diferentemente de um artigo científico ou de um relatório de prática, como um texto que visa a gerar no leitor um deslocamento e uma identificação a partir da sensibilização possibilitada por uma escrita intimista (GOMES, 2022). Nesse sentido, é possível compreender o impacto de tal escrita como uma catarse, pois, como afirma Larrosa (2002, p. 21), ao fazermos coisas com as palavras, as palavras também fazem coisas conosco — a escrita da experiência vivida possibilita não somente narrar o vivido mas também (re)construí-lo, (re)significá-lo e (re)valorizá-lo.

Nota-se que o RP é um registro por escrito de experiências vividas com outros em interações face a face. Para além do convite explícito ao diálogo, portanto, a autoria também marca-se por meio do uso de citações, diretas ou indiretas, e dos “verbos de dizer” nos textos, conforme Amaral (2007). Se há a finalidade de relatar o ocorrido, logo há a necessidade de incluir na narrativa não apenas os personagens que compartilharam com o autor a vivência, mas também suas vozes.

Vale lembrar que a vivência das pessoas nunca é solitária. Assim, o autor do relato também revela em seu texto o diálogo com outros sujeitos envolvidos, relembrando momentos, trazendo para seu texto vozes de outras pessoas: falas dos alunos, do coordenador, dos pais, do diretor da escola, dos palestrantes que ouviu, dos autores que leu. (AMARAL, 2007, p. 14).

A explicitação das vozes dos outros sujeitos envolvidos dá aos textos mais autenticidade e concretude, e mostra-se como uma ferramenta para transportar o leitor para a realidade vivida.

Nesse sentido, cabe salientar o papel do registro ao longo da experiência pedagógica para a preservação da memória das práticas educativas, o que poderá

ser mobilizado depois na escrita do RP. Em seu RP, Oliveira (2011) topicaliza essa questão:

Em casa, ao planejar a aula, fiquei tentando me lembrar das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro de 2008. Nesse momento, percebi a importância de registrar as experiências. Que falta fez o relato da experiência – trabalhei as oficinas, os alunos fizeram entrevistas, fizemos uma exposição de objetos antigos (embora tenha tirado fotos, não as encontrei). Nenhuma pista. Que ironia: trabalhar com o gênero memórias literárias e não ter nada da OLP 2008 para contar a história. (OLIVEIRA, 2011, p. 26).

A autora retoma a expressão popular “nada para contar a história”, o que nos dá uma ideia da importância de registros feitos no percurso da prática para a composição de um RP: após o momento único de enunciação vivenciado em sala de aula, o que nos resta é a memória do momento que passou; se, no entanto, essas memórias forem anotadas em um diário de campo, por exemplo, essa coleção de anotações poderá ajudar a dar concretude à experiência no texto. Larrosa (2002), ao discorrer sobre a experiência, destaca a problemática da modernidade e da velocidade de sucessão dos acontecimentos e das informações, o que impediria “a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.” (p. 23). Então, faz-se necessário deixar vestígios, entendendo aqui tanto os próprios RPs como vestígios de um tempo-espço na escola como também os vestígios durante a prática para que se possa narrá-la a partir do que foi vivenciado e que formam a “coleção de anotações, fotos e lembranças” a partir da qual o professor-autor-formador poderá selecionar “o tesouro (a) descoberto” como foco do texto (SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 15-16).

Zelmanovits (2010, p. 3), ao buscar diferenciar os gêneros planejamento, diário e relato, orienta que é por meio do diário de campo que temos a “possibilidade de recuperar os passos dados, encontrar nexos entre os fragmentos e, assim, reconstituir a própria trajetória”, para que, ao entrar em contato com as anotações posteriormente, como prevê Ferreira (2012, p. 23), “ordenemos e interliguemos pontos esparsos, preenchamos lacunas, inventemos palavras para ‘traduzir’ aquilo que poderia estar perdido e disperso” na hora de escrever o RP, história que, somente devido à preservação da memória, pode ser revivida, escrita, lembrada e reescrita.

O diário, dessa forma, tem como interlocutor o próprio autor e é o registro dos acontecimentos enquanto eles se desenrolam. A possibilidade de recorrer a essas

anotações permite um novo olhar para detalhes que, de outra forma, poderiam não ser lembrados e, a partir deles, reconstruir a prática vivida e refletir sobre o que aconteceu.

Ao organizar suas percepções e ideias para um relato escrito visando a interlocução com colegas, o professor-autor-formador torna-se visível, aos próprios olhos, reconstrói sua experiência de modo reflexivo e, por meio desse olhar mais atento e analítico, cria novas bases para compreender a própria prática. [...] Vai assim descobrindo os sentidos que atribuiu às situações que vivenciou, vai recompondo, portanto, a compreensão de si próprio e da trajetória percorrida, dando-lhe novos contornos e transformando a própria realidade. (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 14).

Podemos estabelecer, desse modo, uma relação entre o aqui-e-agora da prática, a escrita do diário e a escrita do relato a partir do que Gómez (1992) chama de *atividade reflexiva e artística* e que define a partir das seguintes ações.

I. Reflexão na ação (o aqui-e-agora da sala de aula):

É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação. O profissional encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e por isso é afetivamente sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção. (GÓMEZ, 1992, p. 104).

II. Reflexão sobre a ação (os registros no diário do professor):

Neste processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e [...] os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. (GÓMEZ, 1992, p. 105).

III. Reflexão sobre a reflexão na ação (a escrita do RP):

Com a distância e a serenidade proporcionadas pelo pensamento a posteriori, o profissional poderá refletir sobre as normas, credos e apreciações tácitas subjacente [sic] aos processos de valoração, sobre estratégias e as teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como se define e estabelece o problema e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto institucional em que atua. (GÓMEZ, 1992, p. 106).

A reflexão sobre a reflexão na ação pode se dar em três momentos: primeiramente, quando o professor-autor efetua a leitura e a revisão dos registros que fez em seu diário, em que há a oportunidade da geração de entendimentos

novos a partir da vivência que foi revisitada e recontada. O segundo momento é a escrita (e reescrita) do RP, em que seleciona “o tesouro” a ser narrado e, novamente, tem oportunidade para refletir sobre o vivido, (re)construir, (re)significar e (re)valorizar a experiência a partir de suas anotações tendo em vista seus interlocutores. E o terceiro momento é a leitura do texto por um colega-interlocutor e o debate construtivo com os pares pensando nas reflexões apresentadas. Por isso, concordo com Garcez e Schlatter (2017) quando afirmam que

[...] as equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 19),

visto que o RP é produzido tendo em vista um debate mais amplo sobre ensino e educação na escola e para além da escola.

Em minha experiência, o núcleo de Língua Inglesa do CLA foi essencial para estimular a reflexão docente. Semanalmente, nas reuniões pedagógicas, conversamos sobre as aulas que ministramos e sobre os desafios que encaramos para que, juntos, fôssemos capazes de encontrar soluções. Conforme apresentei em Alves (2020), relatamos oralmente os momentos vividos, em uma reflexão sobre a ação, e, ao ouvir os comentários dos colegas-professores, geramos uma nova cadeia de reflexões, compondo uma reflexão coletiva sobre a reflexão na ação contribuindo para a formação de todos os participantes. Ter a oportunidade de refletir sobre a reflexão na ação oralmente com os pares mostrou-se extremamente produtivo para minha formação e me ajudou na escrita do meu primeiro relato de prática, no qual busquei ampliar a interlocução para além do nosso círculo. Assim, entendo hoje que as discussões nas reuniões do CLA, de certo modo, constituíram uma primeira versão do RP, na medida em que cada participante articulava um questionamento, trazendo detalhes e construindo reflexões a partir de e com os colegas. Quando registradas por escrito e publicadas em um RP, tais questionamentos e reflexões ampliam a cadeia enunciativa potencializando a formação entre pares.⁴

Considerando esse potencial formativo de RP, entendo que é relevante uma análise exploratória sobre a construção desse gênero para verificar de que modo os professores-autores-formadores constroem suas reflexões no texto e se explicitam, a

⁴ Para aprofundar a leitura a respeito da reflexão sobre a prática na formação do professor, indico Schön (1983), Nóvoa (1995), Costa (2018) e Schlatter e Costa (2020).

partir do relato do vivido, uma aprendizagem que tal vivência única lhe causou e que considera relevante compartilhar com colegas de profissão.

2.3 O EU-FORMADOR: A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA VISANDO À FORMAÇÃO DE COLEGAS-PROFESSORES-AUTORES

Como vimos, o RP é construído por um professor (enunciador) para outros professores (interlocutores) para narrar uma experiência de sua prática profissional (propósito) e, desse modo, assumir-se como formador. Ao escrever um RP, portanto, todo professor-autor de sua própria prática assume-se professor-autor-formador. De acordo com Schlatter e Garcez (2017),

Assumir-se professor-autor é compreender essa singularidade construída, é tomá-la como conquista própria, fruto de colaboração, na medida em que se pode explicar **o que foi feito, como foi feito e por que** o que foi feito faz bom sentido educacional tendo em vista as características e desafios daquele contexto específico, desconhecidos por quem não viveu aquelas experiências. [...] O professor-autor justifica suas escolhas, o modo como se apropria de materiais didáticos e os adapta a cada novo uso, de acordo com sua experiência, suas convicções, as necessidades dos alunos e as expectativas em cada tempo e espaço escolar. (SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 13).

O professor-autor-formador expõe publicamente, numa interlocução com colegas ou com outros agentes educacionais, as tomadas de decisão que realizou na prática para lidar com desafios específicos relativos a princípios, métodos e procedimentos de ensino e de avaliação, na produção e no uso de materiais didáticos em sala de aula, consolidando saberes anteriores, colocando em dúvida certas convicções, questionando (pre)conceitos. O que foi vivido nesse percurso e a reflexão sobre os momentos de passagem, uma vez formulados em registro, passam a constituir saberes construídos a partir da atuação como professor-autor; o relato do que resultou como reflexão com base no que o professor-autor observou e aprendeu pode formar, orientar e inspirar colegas, outros professores em situações distintas, também específicas e semelhantes. (SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 13).

Ao escrever um relato e se assumir, assim, ao mesmo tempo autor do relato e professor-autor-formador de colegas, o professor articula e expõe sua autoria no próprio texto e em relação ao narrado apresentando, explicando, justificando e, desse modo, refletindo sobre as ações pedagógicas que planejou, a maneira que foram colocadas em prática e por que fizeram bom sentido educacional para aqueles participantes envolvidos naquele lugar e tempo específicos. A autoria das ações narradas se tornam, assim, início e fim no texto escrito.

Possenti (2002), ao pensar a respeito de indícios de autoria, estabelece:

Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela

questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (POSSENTI, p. 109, 2002).

Dessa forma, como uma narrativa e uma reflexão sobre o que foi vivenciado pelo próprio autor do texto, espera-se que o RP seja um texto em que o autor articule, de maneira singular, fatos vividos, comentando-os e relacionando-os com seus princípios, suas práticas anteriores e suas percepções sobre o contexto e, ao registrá-los, se torne também responsável pela narrativa que tece.

A partir de Possenti (2002), então, é possível depreender que as palavras consideradas "subjetivas" usadas na narração, aquelas que dão densidade às descrições feitas, são intervenções de um sujeito e constituem indícios de autoria. Dessa forma, entendo que, para que haja autoria em um RP, é necessário que o professor tome como sua a narrativa que tece, e apresente a irrepetível experiência vivida em um relato singular a partir do ponto de vista de quem viu, ouviu, refletiu e escreveu, levando em consideração que

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática - veja-se que se tentou sumariamente, dar objetividade à autoria; ela nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade [...]. Trata-se de eventos e de coisas que têm sentido. (POSSENTI, 2002, p. 112).

Ademais, Possenti (2002) teoriza a respeito de dois indícios de autoria: "dar voz explicitamente a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor" (POSSENTI, 2002, p. 113). Assim, compreendo que, na escrita de um RP, a presença de outras vozes não apenas registra a experiência do ponto de vista de outros participantes presentes, mas dá concretude ao relatado, gerando verossimilhança e identificação por parte do leitor. Dessa forma, conforme explicito mais adiante, busco analisar os RPs do meu *corpus* quanto às características discursivas consideradas essenciais (enunciador, interlocutor e propósito) e quanto ao modo como são apresentadas as reflexões do professor-autor-formador, pensando na singularidade das experiências vividas, na tomada de posição por parte do autor em relação a elas e também em quais elementos traz para seu texto para situar o leitor na experiência narrada.

Soares (2022), pensando em autorias na escola pública periférica, ao refletir sobre os textos de seus alunos-autores, propõe que

[...] ao engajar-se em práticas que o mobilizam pessoalmente, com respeito às suas singularidades e identidades, esse sujeito aluno-autor se potencializa a agir também como cidadão, já que se autoriza – à medida em que ganha, no coletivo, confiança em sua própria voz - a atuar como sujeito histórico, seja para construir, questionar, propor, criticar, agir, conservar ou transformar práticas nas esferas sociais diversas. (SOARES, p. 81, 2022).

Diante disso, entendo que, assim como os alunos-autores ocupam o espaço de cidadãos ao escrever sobre algo que lhes é relevante, os professores-autores tornam-se professores-autores-formadores ao escrever de maneira singular e autoral a respeito de suas preciosas experiências de sala de aula.

O fator gerador da formação é a reflexão desenvolvida ao longo do relato, por meio da qual o professor, ciente do propósito do texto, assume-se sujeito das experiências vividas e, para além disso, assume-se responsável pelo modo como narra as histórias de sala de aula. Diante do exposto, neste trabalho exploratório, busco entender como os professores organizam seus textos para constituir-se autor do texto e, autores que são das ações narradas, realizar, a partir do texto escrito, a ação formativa: que questionamentos levantam, quais reflexões fazem e como constroem o texto para sensibilizar o colega leitor a participar desse diálogo. No capítulo a seguir apresento os procedimentos que adotei para realizar este estudo a partir dos RP publicados na revista *Relatos Escolares*.

3 UM ZOOM PARA SANAR A CURIOSIDADE

A fim de responder à pergunta norteadora deste trabalho — o RP articula uma reflexão sobre a prática? Se sim, de que maneira apresenta essa reflexão na estrutura retórica do texto? —, iniciei com a leitura de bibliografia que tratasse sobre o gênero RP e suas características, formação de professores e o papel da reflexão sobre a prática, e autoria na produção de textos. Para entender o gênero RP e saber o que os autores de referência já haviam escrito a esse respeito, recorri, principalmente, à leitura dos volumes da revista *Na Ponta do Lápis*, do programa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), que organiza ações de formação de professores de todo o Brasil e que desde 2021 propõe o RP como texto foco do concurso⁵. A partir das leituras, procedi às seguintes etapas, sobre as quais discorro nas próximas subseções: levantamento de características esperadas de RPs; seleção dos textos que vieram a compor o *corpus*: oito relatos publicados na revista *Relatos Escolares*; delimitação dos critérios para a análise qualitativa dos RPs quanto à reflexão proposta e a sua estrutura retórica.

3.1 LEVANTAMENTO DE CARACTERÍSTICAS ESPERADAS DE RPS E DELIMITAÇÃO DO CORPUS

A sistematização de características esperadas do gênero RP e a delimitação do *corpus* foram feitas a partir de três parâmetros: a) características descritas nos estudos sobre RPs; b) normas de submissão de RPs em revistas especializadas; e c) critérios de avaliação de RPs usados pela OLPEF no concurso de 2021 e proposta de oficina para a produção do RP em 2022. A seguir apresento o percurso desse levantamento e a síntese das características de RPs encontradas em cada um desses parâmetros e que serão o ponto de partida da análise realizada.

a) Características retóricas do gênero RP a partir dos estudos sobre RPs: conforme exposto no capítulo 2, de acordo com bibliografia que trata sobre RPs (Schlatter; Oliveira, 2019; Garcez; Schlatter, 2017; Zelmanovits, 2010), um RP é

⁵ “A 7ª edição da Olimpíada, realizada em 2021, trouxe o foco para o Relato de prática, um texto reflexivo escrito pelos(as) professores(as) no qual contam sua experiência com as atividades realizadas com estudantes na produção de um dos gêneros do concurso.” Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em 28/08/2022.

uma narrativa sobre as experiências vividas pelos professores em sala de aula que tem como propósito estabelecer interlocução com colegas de profissão e, a partir de uma reflexão sobre o aprendizado, formar outros professores.

b) Características composicionais do gênero RP a partir de normas de submissão de RPs em revistas especializadas: fiz uma busca por periódicos virtuais que publicam RPs no Brasil, e analisei as normas de submissão de quatro revistas⁶ que apresentam uma proposta específica para a publicação de RPs, a saber: *Bem Legal*⁷, *Olhares & Trilhas*⁸ e *Práticas de Linguagem*⁹ e *Relatos Escolares*¹⁰.

Em relação às normas de submissão, a revista *Bem Legal* explicita sua meta de possibilitar o compartilhamento de experiências entre professores, mas não apresenta orientações ao autor do RP para além de estabelecer que: (i) a seção de relatos de “boas” práticas é o espaço para relatar um projeto que tenha sido realizado na escola do professor, e que (ii) o texto deve seguir a formação definida sem passar de 2.200 palavras, como se vê no Quadro 1.

Quadro 1 – Normas para publicação de relatos da revista *Bem Legal*

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DA REVISTA BEM LEGAL
<p>A Revista Bem Legal foi desenvolvida com a intenção de criar um veículo de comunicação entre agentes educacionais para que, juntos, possamos formar um espaço no qual a comunidade de professores de línguas se sinta confortável para compartilhar ideias sobre iniciativas, ações e projetos de ensino. Nosso principal objetivo é oferecer aos professores de escolas e estudantes de licenciatura em língua uma oportunidade para que se engajem no processo de autoria, disponibilizem suas experiências para um maior número de profissionais da área de linguagens e se inspirem no trabalho realizado por seus pares. Por isso, para tornar essa partilha uma experiência significativa, acessível e cada vez mais plural, os textos da revista são em uma linguagem mais informal, como uma conversa entre professores, fugindo assim do rigor acadêmico de textos publicados em periódicos científicos.</p> <p>Aceitamos submissões em formato Word (.doc ou .docx), em qualquer língua, para cinco seções distintas:</p>

⁶ Optei por selecionar o *corpus* de análise de RPs a partir de textos publicados em espaços de publicação abertos aos professores em geral, o que permitiria uma abrangência maior de componentes curriculares dos relatos, e levei em consideração a independência de um vínculo com um concurso específico. Por essas razões, os relatos da Olimpíada de Língua Portuguesa não foram considerados.

⁷ Link para Normas para Submissão da revista *Bem Legal*:

<https://plone.ufrgs.br/revistabemlegal/participe/normas-para-submissao-2020>

⁸ Link para Condições de Submissão: <https://seer.ufu.br/index.php/olharettilhas/about/submissions>

⁹ Link para Normas de Publicação:

<https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/normas/normas-de-publicacao/>

¹⁰ Link para Normas para Publicação: <https://relatosescolares.com.br/normas-para-publicacao/>

- Relatos de boas Práticas – Texto de até 2200 palavras relatando um projeto que tenha sido realizado na sua escola;

Fonte: Revista Bem Legal

De modo semelhante, a revista *Olhares e Trilhas* não dá suporte ao autor quanto a características básicas do relato: trata todos os gêneros passíveis de submissão (artigos, relatos, ensaios, resenhas, entrevistas e galerias) igualmente, estipulando o limite de 5.000 a 15.000 palavras para todos e propondo a seguinte estrutura retórica para eles:

Quadro 2 – Normas para publicação de relatos da revista *Olhares e Trilhas*

7. Estrutura do trabalho

Os textos devem obedecer à seguinte ordem:

- Título** em negrito, centralizado, sem caixa alta; tradução do título para o inglês, uma linha abaixo do mesmo (no caso de textos em inglês, tradução do título para o português);
- Nome do(s) autor(es)** por extenso, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita; a ser acrescentado somente na versão final do trabalho, após aprovação pelos pareceristas;
- Filiação científica, em nota de rodapé, puxada por um asterisco**, constando a titulação máxima, o nome do instituto ou faculdade a que pertence e o nome da universidade (sigla), o link para o ORCID e o e-mail de contato; também a ser acrescentado somente na versão final do trabalho, após aprovação dos pareceristas;
- Resumo**, no idioma do texto (máximo 200 palavras), duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;
- Palavras-chave** (até cinco), uma linha abaixo do resumo, separadas por ponto e vírgula;
- Duas linhas abaixo das palavras-chave, deverão constar o **abstract e keywords** (em inglês), seguindo os mesmos padrões de resumo e palavra-chave;
- Texto**: duas linhas abaixo das palavras-chave inicia-se o texto, em espaçamento 1,5 entre linhas e sem espaçamento entre parágrafos; os subtítulos correspondentes a cada parte do texto deverão figurar à esquerda, em negrito e sem adentramento. Os **subtítulos** deverão ser numerados, desde o primeiro. Duas linhas abaixo do texto, sem adentramento, deverão figurar as referências bibliográficas (sem numeração), em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto.
- Referências bibliográficas**: duas linhas abaixo do texto, sem adentramento, deverão figurar as **referências bibliográficas** (sem numeração), em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto. Após as referências, poderá figurar a **bibliografia**, com a indicação das obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor e suas iniciais, atendendo-se aos padrões da NBR 6023:2018 (ABNT). O título das publicações deve ser grafado em negrito. O código DOI, se disponível, deve ser fornecido;

Fonte: Revista Olhares e Trilhas

Já a revista *Práticas de Linguagem*, orienta o autor quanto à estrutura retórica do relato:

Quadro 3 – Normas para publicação de relatos da revista *Práticas de Linguagem*

1) Relatos de experiência: 7 a 10 páginas

O texto deve ser revisado pelo(s) próprio(s) autor (es) e deve contemplar os seguintes itens:

- Apresentação: (descrever a relevância do trabalho realizado);
- Caracterização da escola e da turma: (contextualização da unidade escolar: onde está situada a escola, a qual rede pertence, quantas turmas atende, o perfil dos professores que nela atuam, o perfil dos educandos atendidos e suas famílias. Breve caracterização da turma: a faixa etária dos alunos, a quantidade de alunos, a situação sócio-econômica, o grau de participação apresentado pela turma nas atividades propostas de um modo geral);
- Fundamentação teórica: (destacar as principais concepções que orientaram a prática proposta);
- Descrição da experiência: (descrever os objetivos didáticos, as etapas de execução e as atividades realizadas);
- Avaliação dos resultados: (descrever o impacto que a atividade proposta teve sobre a aprendizagem dos alunos);
- Considerações finais: (Finalizar o relato da experiência com as considerações pessoais sobre como foi realizar a atividade, o que contribuiu para formação pessoal e profissional, como foi o relacionamento com os alunos durante a atividade proposta, que aprendizagem “ficou” para o professor depois da realização da atividade, que outras possibilidades de ensino puderam ser identificadas ao final da experiência,...)
- Referências bibliográficas (normas da ABNT).

Anexo: exemplos de atividades e produções de alunos, por exemplo.

Fonte: Revista *Práticas de Linguagem*

A revista *Relatos Escolares* orienta os autores quanto às características do gênero (locutor, interlocutor e propósito) de maneira explícita. Como pode ser visto no Quadro 4, o *Manual de Redação* (2020)¹¹ apresenta como orientação da escrita para publicação do *Relato de Experiência* que seja escrito por um professor (ou gestor) para descrever uma vivência pedagógica, com vistas a aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; para professores atuantes da rede pública e interessados em educação; que ultrapasse o campo da descrição e gere uma reflexão sobre os processos e a relação dos objetivos com os resultados obtidos. No que tange à estrutura retórica, o *Manual* (2020) estabelece que não há necessidade de escrever um relato seccionado, deixando aberta a possibilidade da escrita de modo mais fluido, e estabelecendo o máximo de 1.200 palavras para o texto.

¹¹ Manual de Redação - Revista Relatos Escolares. Disponível em: <<https://relatosescolares.com.br/manual-de-redacao/>>. Acesso em 28/08/2022. Neste trabalho, referido como *Manual* (2020).

Quadro 4 – Guia para escrita de relatos da revista *Relatos Escolares*

Guia para Relatos de Experiência

Características de um relato de experiência

O relato de experiência no campo da educação traz a descrição de uma experiência pedagógica, como um projeto ou uma sequência didática. É escrito por um autor (professor ou gestor) ou por uma equipe e contém a descrição de uma vivência, seja ela considerada “bem sucedida” ou não. Sua finalidade é trazer ao público experiências que contribuam para a troca de ideias e discussões que visam à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Instruções e dicas importantes

1. Tenha em mente que seu público-alvo é formado em sua maioria por professores atuantes na rede pública e alguns interessados em educação.
2. Seu texto deve ultrapassar o campo da descrição e gerar uma reflexão sobre os processos e a relação dos objetivos com os resultados obtidos.
3. Leia textos do gênero para referências e inspiração.
4. Pode ser um texto corrido ou com subtítulos criativos, sem a necessidade de constar os itens da estrutura, como “introdução”, “objetivos”, etc.
5. Máximo 1200 palavras.

Estrutura composicional

Título: Pode ser o nome do projeto acompanhado de um subtítulo descrevendo o campo de estudos.

Introdução: Descrição do contexto (onde, quando, como) e apresentação da justificativa (motivação do trabalho), marco teórico e campo do saber.

Objetivos: Apontamento dos objetivos de aprendizagem, competências, habilidades, etc. que se desejou alcançar no trabalho desenvolvido.

Metodologias: descrever metodologicamente as etapas do trabalho e como se relacionam. Esse item deve incluir: materiais e/ou instrumentos desenvolvidos; mostra de produção dos participantes; descrição de aulas e atividades.

Resultados: Síntese dos resultados e seus desdobramentos. Devem estar relacionados com os objetivos apontados, incluindo processos de avaliação do projeto e o avanço na aprendizagem.

Considerações: Reflexões sobre o processo, erros, acertos e encaminhamentos futuros.

Referências Bibliográficas: Consulte as regras gerais de formatação.

Fonte: Manual de Redação da Revista *Relatos Escolares*

Com base nas orientações propostas, considerei que as normas de submissão das revistas *Bem Legal* e *Relatos Escolares* coincidem com as características levantadas na bibliografia lida em relação à solicitação de um relato de uma experiência pedagógica voltada para os profissionais de educação com o objetivo de manter a conversa entre os pares a partir das experiências individuais. Procedi então a uma leitura panorâmica de todos os relatos publicados na edição mais recente da revista *Bem Legal* (Vol. 11, No. 1 - 2021) e de todos os textos

publicados na seção “Práticas pedagógicas” da revista *Relatos Escolares*, com vistas a delimitar o meu *corpus* de pesquisa.

Após essa leitura inicial e considerando a natureza exploratória da análise proposta neste trabalho, optei por realizar a análise de todos os RPs da revista *Relatos Escolares*, uma coletânea de 8 relatos de diferentes componentes curriculares. Entendi que esse conjunto seria adequado para o estudo exploratório pretendido porque as normas da revista, acima expostas, confirmaram o que vi na literatura quanto às expectativas em relação ao conteúdo e à estrutura retórica do RP. Além disso, supus que um autor bem orientado quanto ao propósito da sua escrita é um autor que produz textos mais representativos do gênero a que se propõe ser participante. Procedi, então, a uma segunda leitura dos RPs publicados na revista *Relatos Escolares*, buscando identificar as características basilares do gênero relativas ao propósito e à interlocução projetados e atentando para os temas relatados, confirmando minha expectativa e, portanto, o *corpus* deste estudo.

c) **Características composicionais do gênero RP propostas pela OLPEF:** procedi ainda à análise dos critérios de avaliação propostos pela edição 2021 da OLPEF e às orientações de escrita do RP propostos em “A produção textual do relato de prática”¹². A OLPEF propõe quatro critérios de avaliação dos RP, a saber: (i) Delimitação do tema e contextualização do foco do relato; (ii) Autoria e sustentação da reflexão desenvolvida; (iii) Análise e reflexão; e (iv) Convenções da escrita. Para a análise aqui proposta, o último critério foi considerado um pressuposto pois todos os RP analisados foram publicados em revistas e, portanto, passaram pelas edições necessárias para publicação. Os três primeiros critérios são coincidentes com os anteriores e foram considerados. De acordo com a OLPEF, os critérios são definidos da seguinte forma:

¹² *A produção textual do relato de prática*. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/especial-relatos-de-pratica/artigo/3044/a-producao-textual-do-relato-de-pratica>>. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

Quadro 5 – Critérios de avaliação do RP da OLPEF

Delimitação do tema e contextualização do foco do relato: o relato explicita o foco temático escolhido e destaca um aspecto singular do percurso vivenciado; o relato expõe o planejamento geral do projeto pedagógico e localiza o tema de reflexão nesse percurso; o relato contextualiza o foco temático selecionado, justificando sua relevância no desenvolvimento do trabalho realizado e em relação a outros relatos de prática.

Autoria e sustentação da reflexão desenvolvida: o relato apresenta e articula um questionamento próprio em relação ao tema selecionado; o relato desenvolve e sustenta a reflexão central, trazendo exemplos, explicações, ações desenvolvidas, analogias, comparações.

Análise e reflexão: o relato faz uma análise e reflexão sobre o tema, estabelecendo relações entre os diferentes aspectos da prática pedagógica, os desafios e as ações realizadas; o relato analisa e questiona as ações desenvolvidas, discutindo contribuições e implicações para o ensino.

Fonte: OLPEF, A produção textual do relato de prática

Com base nas características composicionais dos RPs compiladas acima, na leitura preliminar de um conjunto mais amplo de RPs e tendo em vista minha pergunta de pesquisa — o RP articula uma reflexão sobre a prática? Se sim, de que maneira apresenta essa reflexão na estrutura retórica do texto? —, decidi focalizar minha análise nos oito RPs da revista *Relatos Escolares* com base em três aspectos que defino na próxima seção: questionamento, reflexão e contextualização.

3.2 CRITÉRIOS E ETAPAS DE ANÁLISE

A partir do que pude sistematizar nas etapas acima, optei por focalizar, neste estudo exploratório, a análise de três aspectos que foram mencionados em todas as fontes analisadas (literatura sobre RPs, normas de submissão da revista, critérios de avaliação e orientações de escrita da oficina de produção de RPs), a saber: questionamento, reflexão e contextualização. A seguir, defino cada um desses aspectos.

Questionamento: Schlatter e Garcez (2022, online) destacam que “se espera que o RP apresent[e] e articu[e] um questionamento próprio em relação ao tema selecionado”. De acordo com Guedes (2002), o questionamento é

[...] o nosso tema, aquele único tema que vamos tratar de forma concreta, como um problema a ser resolvido, ou, pelo menos, a ser equacionado, isto é, a ser apresentado como tal a nossos leitores. [...] Ao enfrentarmos essa questão, esse conflito, ao propormos esse *questionamento*, estamos convocando nosso leitor a participar de sua solução, a agir, a mover-se, a mobilizar suas energias intelectuais. (GUEDES, p. 99, 2002).

Nesse sentido, é necessário que o texto articule o que o professor-autor deseja contar a colegas-autores a partir do que vivenciou. Schlatter e Garcez (2022) propõem as seguintes perguntas para a construção do questionamento que será o tema do RP:

- O que chama ou chamou mais atenção nessa experiência vivida com a turma?
- Algum ponto das minhas anotações, reflexões ou conversas se tornou especialmente relevante?
- O que nesse percurso bem particular vivido por mim e minha turma na escola pode ser especialmente inspirador para o trabalho de colegas professores? (SCHLATTER; GARCEZ, 2022, online).

Reflexão: a reflexão é construída a partir do questionamento proposto e articula o que foi aprendido pelo autor, “estabelecendo relações entre os diferentes aspectos da prática pedagógica, os desafios e as ações realizadas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2022, online). Os autores propõem as seguintes perguntas para a construção da reflexão:

- Como minhas conclusões podem ser coerentemente relacionadas aos desafios enfrentados e às ações desenvolvidas?
- Que aprofundamentos são importantes para entender o meu ponto de vista e a minha reflexão sobre as mudanças que ocorreram (ou não) na minha prática?
- O que outros relatos já dizem sobre essa questão e o que a minha reflexão pode acrescentar a essas ideias, contrapor-se a elas ou contestá-las e assim fazer avançar o conhecimento?
- Em que aspectos práticos ou teóricos essa reflexão pode inspirar os meus colegas professores? (SCHLATTER; GARCEZ, 2022, online)

Contextualização: entendendo que o RP é escrito para colegas professores-autores que não necessariamente compartilham o contexto de atuação que tornaram o questionamento relevante para o autor, espera-se que o texto “contextualiz[e] o foco temático selecionado, justificando sua relevância no desenvolvimento do trabalho realizado e em relação a outros relatos de prática” (SCHLATTER; GARCEZ, 2022, online). “Fundamental para a *concretude* [do texto] é a determinação do lugar e do tempo e das demais circunstâncias em que se dão os eventos de que se fala no texto” (GUEDES, 2002, p. 292).

Schlatter e Garcez (2022, online) propõem as seguintes perguntas para a construção da contextualização:

- O que meus interlocutores conhecem da proposta pedagógica que adoto para entenderem o que vou contar?
- O que meus interlocutores conhecem das características essenciais do tempo e do espaço onde ensino para entender o que vou relatar?
- O que meus interlocutores conhecem sobre a minha história e as minhas referências para compreender as reflexões que faço sobre a minha prática? (SCHLATTER; GARCEZ, 2022, online).

Com os critérios de análise estabelecidos, a etapa seguinte foi a leitura atenta dos RPs para analisar os aspectos selecionados e responder a pergunta norteadora: o RP articula uma reflexão sobre a prática? Se sim, de que maneira apresenta essa reflexão na estrutura retórica do texto? Os *Relatos Escolares* estão disponíveis na página virtual da revista somente em formato de texto incorporado ao site, não possibilitando o recurso de download direto do material. Então, copiei os textos e coleí em um documento editável, a fim de analisá-los detalhadamente. Procedi então à análise de cada texto nas etapas a seguir.

- a) Identifiquei o questionamento, marcando no texto o(s) trecho(s) em que havia uma explicitação do questionamento feito;
- b) Identifiquei partes no texto que trazem uma reflexão sobre a experiência narrada;
- c) Identifiquei partes no texto que trazem elementos de contextualização, tais como o ano de desenvolvimento do projeto, o nome da escola e da turma, as descrições do contexto escolar e situacional (como a pandemia de Covid-19);
- d) Mapeei a estrutura retórica utilizada, tendo em mente as orientações do *Manual* (2020) da revista, mesmo que o texto fosse apresentado em um único bloco, sem separar seções específicas para introdução, objetivos do projeto, metodologia, resultados, considerações. Fiz marcações coloridas para facilitar a visualização das seções propostas: a introdução em amarelo, os objetivos do projeto em verde, a metodologia em rosa, os resultados em azul e as considerações finais em vermelho.
- e) Identifiquei em qual ou quais partes do texto são apresentados o questionamento, a reflexão e a contextualização.

No próximo capítulo, apresento os resultados da análise.

4 O DESLOCAMENTO: DA CURIOSIDADE PARA ALGUMAS RESPOSTAS

O *corpus* dos RPs da revista *Relatos Escolares* que aqui é analisado compõe-se de oito textos, escritos por dezessete diferentes autores, os quais relatam práticas realizadas em escolas públicas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. As práticas educacionais descritas englobam Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Biologia, Robótica, e atividades no Espaço de SER (Sentir, Expressar, Relacionar) e na Sala de Recursos com alunos com deficiência, apresentado, portanto, experiências do ponto de vista de professores com histórias pessoais e profissionais variadas, com especializações diferentes e reflexões que podem interessar diferentes colegas de profissão.

Nas seções a seguir, apresento os resultados que dizem respeito às análises de (i) questionamento e construção do foco temático, (ii) articulação da reflexão e, por último, (iii) a estrutura retórica dos *Relatos Escolares*.

4.1 O QUESTIONAMENTO E A CONSTRUÇÃO DO FOCO TEMÁTICO

Conforme vimos anteriormente, Schlatter e Garcez (2022, online) propõem que o RP explicita o que o autor “quer contar a colegas a partir do que [...] vivenciou; o questionamento e a reflexão que isso provoca”. O questionamento é, portanto, “o lugar onde se coloca o narrador para apresentar o seu peculiar recorte do que vai descrever. É também o local onde ele coloca o leitor cujo olhar quer orientar” (GUEDES, 2002, p. 153).

O Quadro 6 apresenta os oito RPs publicados no volume 1 da revista *Relatos Escolares* (2021) que compõem o *corpus*, indicando o título, o ano de publicação, o volume, o número da revista em que está publicado, os autores, a escola e o componente curricular. Conforme apresentado na coluna “componente curricular” do Quadro 6, o texto 1 não especifica a área disciplinar; o texto 2 relata práticas na disciplina Matemática; o texto 3 relata práticas na disciplina de História; o texto 4 trata de um projeto multidisciplinar entre Língua Portuguesa, Biologia, Geografia e Artes; o texto 5 propõe uma sequência didática para a disciplina de História; o texto 6 relata projetos multidisciplinares de Geografia, Robótica Educacional e Matemática; o texto 7 narra as experiências vividas no Espaço de SER (Sentir, Expressar, Relacionar) com turmas do 2º e do 3º anos do Ensino Básico; e o texto 8 relata práticas na Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e

Adultos. O Quadro 7 mostra o questionamento que é foco temático de cada relato: a frase síntese apresentada no Quadro 7 foi elaborada por mim a partir do próprio relato, por vezes reunindo trechos apresentados em diferentes parágrafos na introdução e na conclusão do texto.

Quadro 6 – Informações contextuais da escrita dos textos

	TÍTULO	Ano	Vol	Nº	Autores	Escola	Componente Curricular
1	“Minha Rapunzel tem dread”: lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula	2021	1	1	Sheila Cristina Gomes Santos, Renata Gabriela da Silva	EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa (São Paulo)	Não especificado
2	Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto	2021	1	1	Gabriela Rodrigues Bacelar	EMEF João XXIII (São Paulo)	Matemática
3	A História do Brasil vista pelos alunos: fomentando o protagonismo estudantil	2021	1	1	Bruno Gomes de Melo	Unidade Escolar (São Paulo)	História
4	Empatia e Cooperação: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto	2021	1	2	Elaine Porto, Lizandra Marendaz, Monique Guimarães, Priscila Souza, Rute Cunha	CIEP 396 Luiz Peixoto (Rio de Janeiro)	Língua Portuguesa, Biologia, Arte, Geografia,
5	O jogo WAR no estudo das grandes guerras do século XX	2021	1	2	Bruno Gomes de Melo	Não especificado	História
6	CBERS 04A no Colégio João XXIII – FEVRE: Cooperações interdisciplinares para disseminação da cultura digital a partir de rede de compartilhamento de saberes conectados a Geografia, Robótica Educacional e Matemática.	2021	1	3	Antônio Carlos Pereira Jr., Dorcas Oliveira, Elaine Porto, Frederico Pitassi, Marcelle Torres, Adail Nobre Porto	Colégio João XXIII (Rio de Janeiro)	Geografia, Robótica Educacional e Matemática

7	O desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente remoto: um relato de experiência	2021	1	3	Rossana Vieira, Ferreira do Carmo, Zelma Candido de Souza	Centros Integrados de Educação Pública (Rio de Janeiro)	Espaço de SER (Sentir, Expressar, Relacionar)
8	Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado	2022	2	1	Helenice Seganfredo	CIEJA Campo Limpo (São Paulo)	Sala de Recursos Multifuncionais

Fonte: produzido pela autora

Quadro 7: Questionamento

	TÍTULO	Questionamento (foco temático)
1	“Minha Rapunzel tem dread”: lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula	O trabalho com a identidade racial a partir de projetos e o importante papel da escola no processo de valorização e respeito à diversidade étnico-racial.
2	Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto	Uso de mapas mentais como estratégia para possibilitar o diálogo com os estudantes em ensino remoto e desenvolver o protagonismo estudantil.
3	A História do Brasil vista pelos alunos: fomentando o protagonismo estudantil	As mudanças educacionais possíveis a partir da centralidade do aluno na aprendizagem, desenvolvendo protagonismo e autonomia.
4	Empatia e Cooperação: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto	A adaptação das práticas pedagógicas para a modalidade de ensino remoto e a necessidade de trabalhar com as competências da BNCC enfocando a “Cultura digital” de forma multidisciplinar.
5	O jogo WAR no estudo das grandes guerras do século XX	O uso do jogo WAR como aproximação dos alunos ao tópico das grandes guerras do século XX
6	CBERS 04A no Colégio João XXIII – FEVRE: Cooperações interdisciplinares para disseminação da cultura digital a partir de rede de compartilhamento de saberes conectados a Geografia, Robótica Educacional e Matemática.	O uso de um projeto interdisciplinar para aproximar os alunos do aprendizado autêntico por meio da integração de conceito e prática, mesmo em condições educacionais e trabalhistas não-ideais.
7	O desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente remoto: um relato de experiência	O uso da ludicidade para promover uma troca entre alunos e professores e trabalhar as competências socioemocionais na escola em contexto remoto.

8	Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado	Os recursos que possibilitam a aprendizagem significativa dos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais no ensino remoto e no ensino presencial.
---	---	---

Fonte: produzido pela autora

Como se pode observar no Quadro 7, os questionamentos tratam de diversos temas, apresentando projetos realizados e soluções encontradas para lidar com os objetivos educacionais de diferentes componentes curriculares e desafios de sala de aula. O texto 1, por exemplo, apresenta um projeto “cujo objetivo era impulsionar a conscientização e as reflexões, no cotidiano escolar, sobre a identidade afrodescendente, proporcionando aos alunos o sentimento de pertencimento racial e respeito à diversidade” (SANTOS; SILVA, 2021, online). O relato apresenta como um 5º ano do Ensino Fundamental trabalhou essa questão em aula a partir do rap “Minha Rapunzel tem dread”, de MC Soffia, e da lenda “A rainha de Sabá”. Já o texto 2 trata do uso de mapas mentais como estratégia de ensino em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental no componente curricular de Matemática, relatando de que modo a proposta de trabalho “despert[ou] a investigação e a leitura e incentiv[ou] o papel ativo dos estudantes protagonistas” (BACELAR, 2021, online).

O texto 3 relata o desenvolvimento de um projeto realizado no componente curricular História a respeito da História do Brasil, no qual os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental tiveram liberdade para escolher seus tópicos de pesquisa e, ao final, apresentaram os resultados em uma feira aberta à comunidade escolar. O professor-autor destaca que

[...] a experiência de ter o aluno no centro do aprendizado, e não o conteúdo, foi extremamente gratificante, pois houve produção de conhecimento a partir dos questionamentos, das reflexões e da interação dos estudantes com os temas específicos que eles próprios escolheram, dentro de um tema geral proposto, além de ser enormemente satisfatório trabalhar com uma metodologia que me permitiu orientar os estudos, as pesquisas e um produto final, auxiliando quando surgiam dificuldades e percebendo os avanços em todas as etapas dos processos intelectuais e criativos dos alunos. (MELO, 2021, online)

O texto 4 narra diferentes projetos desenvolvidos no mesmo contexto, o CIEP 396 Luiz Peixoto, destacando as dificuldades encontradas a partir da lacuna de referencial teórico-metodológico para aulas remotas na pandemia de Covid-19. São descritos o projeto *Organização, Comunicação e Ferramentas Digitais: o papel da gestão*, no qual há o detalhamento das ações realizadas para manter contato com os alunos e os auxiliar no período de aulas remotas; o projeto “*Já disse que te amo*

hoje?”, desenvolvido na aula de Língua Portuguesa com turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, que tratou sobre a quarentena e buscou meios de amenizar a solidão das pessoas confinadas, propondo a criação de cartazes virtuais com mensagens motivacionais; o projeto *“Fora coronavírus”*, realizado antes do isolamento social, que tinha como objetivo mostrar empiricamente a necessidade de se lavar as mãos corretamente; o projeto *“Por que utilizar gamificação de forma interdisciplinar?”*, que narra o uso da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa e Geografia como ferramenta interativa de ensino, apresentando uma maneira de adaptar o ensino para aproximá-lo da realidade dos alunos; e o projeto *grafite e arte urbana*, desenvolvido na aula de Artes, no qual os alunos foram convidados a criarem grafites a partir da orientação feita por meio de imagens no ensino remoto.

O texto 5 parte da curiosidade dos alunos a respeito das Grandes Guerras e apresenta uma proposta de sequência didática para a aula de História “na qual os alunos pudessem aliar conhecimento teórico e experiência prática sobre o tema, incluído em uma perspectiva histórica de longa duração” (MELO, 2021, online). Já o texto 6 relata as práticas vividas no Colégio João XXIII em 2019 com uma turma de 6º e uma de 7º ano do Ensino Fundamental em um projeto multidisciplinar envolvendo os componentes Geografia, Robótica Educacional e Matemática. Ao discorrer sobre as etapas de desenvolvimento do projeto, os autores destacam a problemática da falta de investimento na educação, a qual dificulta o acesso dos alunos ao conhecimento de maneira autêntica, concluindo que “[i]ntegrar conceitos e práticas interdisciplinares, especialmente no ramo tecnológico, otimiza e aprimora o ensino nacional, gera aulas inovadoras e forma alunos protagonistas capazes de desenvolver diversas competências.” (PEREIRA JR. et al, 2021, online)

O texto 7 relata a prática vivida no contexto do Espaço de SER (Sentir, Expressar, Relacionar), projeto do Programa de Educação Socioemocional (PESEM), com turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. As autoras narram a adaptação de um projeto que era parte das práticas institucionais no ano de 2019 e que precisou ser reelaborado para o contexto pandêmico: a contação de histórias dos livros “A caixa do Tomás” e “O caderno do Geraldo” era feito coletivamente em sala de aula uma vez por semana e, após a atividade, um aluno levava o boneco de pelúcia para casa e relatava em um diário os momentos compartilhados entre a pelúcia e a família. Na pandemia, a prática adaptada consistiu nas viagens dos bonecos de pelúcia Tomás e Geraldo às casas dos professores e a “participação”

deles durante as aulas gravadas em vídeo disponibilizadas aos alunos: “aquilo que era concreto (a pelúcia na casa dos alunos, as rodas de conversa em sala de aula, etc.) [...] passou para o ‘mundo virtual’ e lúdico” (CARMO; SOUZA, 2021, online), resultando numa manutenção criativa do contato com os discentes e no trabalho com a competência socioemocional prevista na BNCC. O texto 8 destaca as dificuldades enfrentadas no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos e foca em recursos que possibilitam a aprendizagem significativa dos alunos nesse espaço no ensino remoto e no ensino presencial. A autora discorre sobre diversos recursos possíveis, como o uso da tecnologia, de imagens, de materiais concretos, a proposição de atividades de movimentação e de artesanato, e conclui que

[...] não é possível estabelecer um caminho único para tornar as aulas acessíveis e compreensíveis aos estudantes com deficiência. No entanto, podemos concluir que existem instrumentos e ferramentas fundamentais para o trabalho com esses estudantes, propiciando um Educação Integral, Inclusiva com Equidade. (SEGANFREDO, 2022, online).

Dos oito textos, quatro relatam práticas de ensino durante o ano de 2020 e têm em comum a problemática do impacto da pandemia de Covid-19 na educação brasileira, descrevendo a modalidade remota de ensino como um desafio a ser encarado e relatando a experiência vivida com os alunos, os meios utilizados na superação dos desafios e reflexões feitas ao longo do percurso ou resultantes dele, conforme veremos mais adiante. Nos textos analisados, o questionamento em relação a como lidar com o ensino remoto é evidente, em alguns casos, já no próprio título, como os textos 2 e 7, em outros, no parágrafo introdutório, como o texto 4,

A interrupção das aulas para minimizar os efeitos da disseminação da COVID-19 no mundo significou uma ruptura austera para os modos de vida de diversas culturas. Em pouco tempo 174 países, incluindo o Brasil, fecharam suas instituições educacionais a fim de proteger crianças, adolescentes, comunidades e pessoas consideradas do grupo de risco (MUÑOZ, 2020). A vulnerabilidade da maioria das famílias dos estudantes brasileiros reforça e consolida o papel das escolas nesse cenário de incertezas. Coube à escola reinventar o futuro com ações emergenciais, tornando-se protagonista na responsabilidade socioambiental, nas questões socioeconômicas familiares e disponibilidade afetiva, além de responder proativamente ao elo institucional ao qual pertence junto às demandas de seus cidadãos. (PORTO et al, 2021, online)

e no texto 8

A experiência aqui relatada refere-se às práticas pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e ao trabalho colaborativo realizado com os agrupamentos no CIEJA Campo Limpo, com início em 2021, em meio à pandemia e às aulas remotas, continuado em 2022 já com aulas presenciais. (SEGANFREDO, 2022, online).

Três textos relatam práticas pré-pandêmicas: 1, 3 e 6. O texto 5, como mencionado anteriormente, trata-se de uma sequência didática, a qual não prevê contexto específico de ensino (presencial ou remoto).

A partir do conceito de questionamento proposto por Guedes (2002), um lugar discursivo no qual o autor se encontra e a partir do qual estabelece o recorte de sua narrativa, percebo que quatro dos *Relatos Escolares* explicitam tal recorte selecionando um único foco temático. Por exemplo, o texto 7 discute o uso da ludicidade para promover trocas entre alunos e professores e o trabalho das competências socioemocionais na escola em contexto remoto. O RP foca em um único desafio e, de maneira concreta, narra as soluções encontradas. Como propõe Guedes (2002):

É preciso, por isso, escolher uma e apenas uma questão para apresentar. Tratar de tudo um pouco equivale a tratar de tudo um muito pouco, do que resulta não um texto mas uma lista quase sempre desordenada de pequenos dados, que não chegarão a compor um todo. É a proposição e a tentativa de delimitação de um tema e a identificação de suas partes componentes e das relações que essas partes mantêm entre si que torna interessante tanto uma conversa quanto um texto. Sem a composição de um todo, sem a tentativa de estabelecer uma ordem para as coisas não há interlocução [...] (GUEDES, 2002, p. 92)

Em comparação, o texto 4, que trata da adaptação de práticas pedagógicas para a modalidade de ensino remoto e da necessidade de trabalhar com as competências da BNCC enfocando a “Cultura digital” de forma multidisciplinar, apresenta as experiências em sala de aula de um ponto de vista mais amplo, sem efetuar um recorte temático dentro da prática relatada, trazendo um “relato guarda-chuva”, com narrativas de diversos projetos no mesmo contexto de modo menos detalhado. O mesmo acontece com o relato 6, que apresenta o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar para aproximar os alunos do aprendizado autêntico integrando conceitos e práticas e que, por optar por uma narrativa dividida entre os componentes curriculares que participaram do projeto, apresenta poucos detalhes das etapas desenvolvidas, dos resultados e das aprendizagens tanto dos autores quanto dos alunos. Já o texto 5, por ter como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática sobre o uso jogo WAR no estudo das grandes guerras do século XX, não narra experiências de sala de aula. O texto 8 tem seu foco nos recursos que estabelecem uma ponte para o aprendizado

dos alunos e, dessa forma, trata de todos os recursos um pouco, de maneira sucinta.

Importante observar ainda que todos os questionamentos propostos como ponto de partida para a escrita do *tesouro* relatado têm origem em um desafio pedagógico. No texto 1, por exemplo,

essa necessidade partiu de duas professoras pretas que perceberam, ao longo de suas trajetórias na rede pública, que a Lei 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana é, em algumas escolas, cumprida de forma artificial ou somente em datas comemorativas. (SANTOS; SILVA, 2021, online)

Já no texto 6, os autores destacam seu desafio da seguinte forma:

Conhecer a economia, tecnologia, cultura e línguas dos países da Ásia torna-se cada vez mais significativo entre os estudantes da educação básica. Impulsionados em integrar os conteúdos curriculares às experiências que os estudantes já vivenciam, os professores das disciplinas de Geografia, Matemática e Robótica Educacional do Colégio João XXIII (CJXXIII), elaboraram várias propostas de atividades com base nas competências e habilidades “Conhecimento”, “Pensamento científico, crítico e criativo”, “Cultura digital” e “Empatia e cooperação” (BNCC). (PEREIRA JR. et al, 2021, online)

Esse desafio, assim, é o que dá origem ao foco temático dos relatos e é a partir do qual a prática se faz necessária. Há desafios claramente comuns a mais de uma prática, tal como o ensino remoto pandêmico, mas, considerando o fato já discutido neste trabalho de que cada prática — e, portanto, cada RP — é singular e irreproduzível, os desafios são locais e situados e resolvidos local e situadamente por cada um dos professores-autores. Levando em conta a sua própria história profissional, a história construída na sua comunidade escolar, o que está acontecendo em sua sala de aula, naquele momento, com aqueles participantes, tomará decisões que façam sentido educacional e chegará à solução ou ao método escolhido para equacionar o desafio. A próxima seção traz a análise das reflexões feitas nos *Relatos Escolares* sobre as escolhas tomadas a partir do desafio inicial e os resultados obtidos a partir delas.

4.2 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES DO VIVIDO

Identificar a reflexão nos RPs analisados foi o objetivo principal e também um dos desafios deste trabalho. Minha expectativa inicial era de encontrar reflexões mais ou menos explícitas quanto ao aprendizado **do professor-autor** na prática pedagógica relatada, já que, como vimos, o que é teorizado sobre o gênero indica

que o propósito do RP é compartilhar reflexões sobre o vivido com colegas de profissão, tendo em vista oportunidades formativas do outro. Notei, contudo, já em uma primeira leitura, que as reflexões não estavam apresentadas de maneira tão explícita no texto como um aprendizado profissional do professor-autor, podendo indicar também aprendizagens dos alunos, felicidades ou frustrações na realização do projeto pedagógico e possíveis sugestões de alteração para uma tentativa futura. A partir dessas percepções, passei a entender a reflexão nos RPs do *corpus* como a manifestação de algum tipo de deslocamento que, conforme sugerido por Schlatter e Garcez (2017, p. 13), pode dar-se de modo a “consolida[r] saberes anteriores, coloca[r] em dúvida certas convicções, questiona[r] (pre)conceitos”. Nos textos analisados pude, assim, identificar reflexões em trechos que confirmaram uma expectativa que o autor tinha no início da prática relatada, indicaram falhas observadas na prática e propuseram melhorias, avaliaram os resultados a partir das vozes dos alunos e de seus produtos finais, apontaram a relevância do narrado para sua própria construção profissional. Apresento, no Quadro 8, alguns dos trechos que sintetizam as reflexões dos professores-autores-formadores nos relatos analisados.

Quadro 8 – Reflexão

	TÍTULO	Reflexão
1	“Minha Rapunzel tem dread”: lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula	"Para concluir a proposta, realizamos um diálogo com as turmas para aferir a compreensão deles sobre a construção de identidade, e percebemos que uma boa parte dos alunos demonstrou negação quanto ao pertencimento racial. No entanto, ao longo das discussões e reflexões eles foram mudando de opinião. Nesse sentido, concluimos que a escola tem um papel importantíssimo no processo de valorização e respeito à diversidade étnico-racial."
2	Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto	"No final do ano, ao realizar uma pesquisa sobre como haviam sido as aulas (orientações aos estudos), a metodologia e os recursos adotados, o retorno foi bem positivo no sentido da aceitação da apresentação dos conteúdos nesse formato." // "Acredito que os Resumos Ilustrados têm um grande potencial pedagógico, seja de forma remota ou presencial, para resumir conteúdos, livros, apresentar ideias, projetos e até como atividade de verificação de aprendizagem."
3	A História do Brasil vista pelos alunos: fomentando o protagonismo estudantil	"Dessa forma, a experiência de ter o aluno no centro do aprendizado, e não o conteúdo, foi extremamente gratificante, pois houve produção de conhecimento a partir dos questionamentos, das reflexões e da interação dos estudantes com os temas específicos que eles próprios escolheram, dentro de um tema geral proposto, além de ser enormemente satisfatório trabalhar com uma metodologia que me permitiu orientar os estudos, as pesquisas e um produto final, auxiliando quando surgiam dificuldades e

		percebendo os avanços em todas as etapas dos processos intelectuais e criativos dos alunos."
4	Empatia e Cooperação: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto	"Podemos afirmar que as ferramentas digitais alteraram substancialmente a forma de trabalho da instituição CIEP 396 Luiz Peixoto para melhor. Verificamos resultados positivos, principalmente no campo da aproximação das relações sociais, mas que pelo contexto socioeconômico não podem ser explorados em verdadeira grandeza." // "Os resultados podem não ser visíveis ou mensuráveis em um curto prazo, pois o desenvolvimento do ser humano não obedece a prazos preestabelecidos. Seus benefícios, entretanto, mostrar-se-ão a médio e longo prazo e poderão ser constatados não só em relação à escola no retorno presencial, mas também conforme consolidarmos as competências e habilidades preconizadas na BNCC, repercutindo por toda vida."
5	O jogo WAR no estudo das grandes guerras do século XX	"O mais importante na proposta é conseguir aliar o estudo teórico dos temas Imperialismo, Neocolonialismo, Nacionalismo, Primeira e Segunda Guerra Mundial com uma atividade prática e um momento final de reflexão, em forma de debate, acerca do caminho percorrido. Dessa forma, os estudantes podem partilhar suas percepções com os demais colegas, na construção de um conhecimento coletivo sobre estes temas que aguçam tanto a curiosidade dos alunos."
6	CBERS 04A no Colégio João XXIII – FEVRE: Cooperações interdisciplinares para disseminação da cultura digital a partir de rede de compartilhamento de saberes conectados a Geografia, Robótica Educativa e Matemática.	"As aplicações que envolvem o CBERS 04A ainda necessitam de muitos ajustes de maior disponibilidade de tempo, estratégias mais definidas para alcançar mais estudantes" // "Após a execução de todas as propostas das disciplinas, consideramos que o projeto obteve êxito (nas limitações dos anos de escolaridades) [...]" // "Ao produzirem os trabalhos, os estudantes construíram e acessaram diferentes formas de conhecimento." // "Em relação ao aperfeiçoamento profissional, contatos com o INPE promoveram várias descobertas, além de amparar diversas atividades. As devolutivas da equipe de profissionais vinculados ao CBERS 04A nos auxiliaram na percepção de vários aspectos que envolve [sic] pesquisa da instituição, informações, convite para visita ao artefato, dúvidas respondidas e orientações diversas." // "Enxergamos o CBERS 04A como uma ponte para alcançar objetivos pertinentes à realidade do século XXI (meio técnico-científico e informacional), porque possui elementos e o potencial para aprimorar o conhecimento dos estudantes a baixo custo, mas que alcançaria muito mais com investimentos em tempo e recursos como ocorre nos Institutos Federais [...]"
7	O desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente remoto: um relato de experiência	"Podemos perceber com as devolutivas que houve uma troca. Muitos se identificaram com as histórias e peraltagens do Geraldo, assim como as angústias e curiosidades do Tomás. Para uns pareceu mais significativa do que para outros. Mas, tendo em vista o momento peculiar e as dificuldades, para alguns alunos, em ter acesso à internet, foi um momento de diversão com saldo positivo."
8	Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado	"Pensando em recursos, detectamos em nossas observações e planejamentos que não é possível estabelecer um caminho único para tornar as aulas acessíveis e compreensíveis aos estudantes com deficiência. No entanto, podemos concluir que existem instrumentos e ferramentas fundamentais para o trabalho com esses estudantes, propiciando um Educação Integral, Inclusiva com Equidade."

Fonte: produzido pela autora a partir de trechos do *corpus* de RPs analisado

O texto 1 apresenta uma reflexão em relação aos resultados obtidos com o projeto desenvolvido, focalizando a aprendizagem dos alunos e confirmando, assim, o papel fundamental da educação para desenvolver uma autopercepção dos alunos quanto a identidades étnico-raciais. O projeto mostrou resultados positivos no objetivo de sensibilizar quanto ao pertencimento racial e combater o racismo, o que as leva a concluir que “a escola tem um papel importantíssimo no processo de valorização e respeito à diversidade étnico-racial.” (SANTOS; SILVA, 2021, online). Já o texto 2 apresenta uma reflexão sobre o sucesso alcançado pelo projeto com base no ponto de vista do retorno dos alunos: “No final do ano, ao realizar uma pesquisa sobre como haviam sido as aulas (orientações aos estudos), a metodologia e os recursos adotados, o retorno foi bem positivo no sentido da aceitação da apresentação dos conteúdos nesse formato.” (BACELAR, 2021, online). A partir desse resultado, a professora-autora-formadora confirma a potencialidade educacional da ferramenta utilizada: “Acredito que os Resumos Ilustrados têm um grande potencial pedagógico, seja de forma remota ou presencial, para resumir conteúdos, livros, apresentar ideias, projetos e até como atividade de verificação de aprendizagem.” (BACELAR, 2021, online)

No texto 3, a reflexão trata do impacto do projeto na formação profissional do autor, no sentido de construir uma convicção de que faz bom sentido educacional possibilitar um trabalho mais autônomo dos alunos.

Dessa forma, a experiência de ter o aluno no centro do aprendizado, e não o conteúdo, foi extremamente gratificante, pois houve produção de conhecimento a partir dos questionamentos, das reflexões e da interação dos estudantes com os temas específicos que eles próprios escolheram, dentro de um tema geral proposto, além de ser enormemente satisfatório trabalhar com uma metodologia que me permitiu orientar os estudos, as pesquisas e um produto final, auxiliando quando surgiam dificuldades e percebendo os avanços em todas as etapas dos processos intelectuais e criativos dos alunos. (MELO, 2021, online)

A reflexão do texto 4 é uma avaliação positiva dos autores, com base na prática nova vivenciada, sobre o uso das ferramentas digitais para promover a empatia e a cooperação nas turmas no contexto de ensino remoto:

Podemos afirmar que as ferramentas digitais alteraram substancialmente a forma de trabalho da instituição CIEP 396 Luiz Peixoto para melhor. Verificamos resultados positivos, principalmente no campo da aproximação das relações sociais, mas que pelo contexto socioeconômico não podem ser explorados em verdadeira grandeza. Os resultados podem não ser visíveis ou mensuráveis em um curto prazo, pois o desenvolvimento do ser humano não obedece a prazos

preestabelecidos. Seus benefícios, entretanto, mostrar-se-ão a médio e longo prazo e poderão ser constatados não só em relação à escola no retorno presencial, mas também conforme consolidarmos as competências e habilidades preconizadas na BNCC, repercutindo por toda vida. (PORTO et al, 2021, online)

Mesmo não se tratando de um relato sobre uma prática de sala de aula, o texto 5 traz uma proposta de uma sequência didática pensada a partir de um desafio prático: como ensinar determinados conteúdos em História de forma significativa. Nesse sentido, a reflexão é a explicitação da convicção de que a solução proposta — aprender conceitos na prática por meio de um jogo — pode responder ao desafio, ao propor uma forma instigante de engajar os alunos na aprendizagem:

O mais importante na proposta é conseguir aliar o estudo teórico dos temas Imperialismo, Neocolonialismo, Nacionalismo, Primeira e Segunda Guerra Mundial com uma atividade prática e um momento final de reflexão, em forma de debate, acerca do caminho percorrido. Dessa forma, os estudantes podem partilhar suas percepções com os demais colegas, na construção de um conhecimento coletivo sobre estes temas que aguçam tanto a curiosidade dos alunos. (MELO, 2021, online)

A reflexão do texto 6 centra-se, por um lado, na avaliação dos resultados do projeto desenvolvido e, por outro, no impacto que teve na sua própria formação. Com base na experiência vivida, os professores-autores-formadores ressaltam tanto pontos positivos do trabalho realizado em relação à aprendizagens possibilitadas aos alunos como também alguns ajustes necessários para um futuro desenvolvimento do projeto:

Ao produzirem os trabalhos, os estudantes construíram e acessaram diferentes formas de conhecimento. (PEREIRA JR. et al, 2021, online).
As aplicações que envolvem o CBERS 04A ainda necessitam de muitos ajustes de maior disponibilidade de tempo, estratégias mais definidas para alcançar mais estudantes. (PEREIRA JR. et al, 2021, online).

Na sequência, mesmo sem detalhar os aperfeiçoamentos profissionais e embora pudesse ter resultados melhores se houvesse maior investimento, destacam que o projeto teve impacto em suas próprias formações e em relação à aprendizagem dos estudantes, respondendo ao desafio inicial — “Conhecer a economia, tecnologia, cultura e línguas dos países da Ásia torna-se cada vez mais significativo entre os estudantes da educação básica.” (PEREIRA JR. et al, 2021, online):

Em relação ao aperfeiçoamento profissional, contatos com o INPE promoveram várias descobertas, além de amparar diversas atividades. As devolutivas da equipe de profissionais vinculados ao CBERS 04A nos auxiliaram na percepção de vários aspectos que envolve pesquisa da instituição, informações, convite para visita ao artefato, dúvidas respondidas e orientações diversas. (PEREIRA JR. et al, 2021, online)

Enxergamos o CBERS 04A como uma ponte para alcançar objetivos pertinentes à realidade do século XXI (meio técnico-científico e informacional), porque possui elementos e o potencial para aprimorar o conhecimento dos estudantes a baixo custo, mas que alcançaria muito mais com investimentos em tempo e recursos como ocorre nos Institutos Federais em que o docente tem momentos com os estudantes fora do tempo de aula, que já é escasso (3 aulas semanais nas esferas municipais e estaduais). (PEREIRA JR. et al, 2021, online)

O texto 7 traz uma reflexão sobre o impacto do projeto nas crianças, tendo em vista a realidade do momento histórico, e o texto 8 salienta o impacto na formação da autora e de colegas:

Pudemos perceber com as devolutivas que houve uma troca. Muitos se identificaram com as histórias e peraltagens do Geraldo, assim como as angústias e curiosidades do Tomás. Para uns pareceu mais significativa do que para outros. Mas, tendo em vista o momento peculiar e as dificuldades, para alguns alunos, em ter acesso à internet, foi um momento de diversão com saldo positivo. (CARMO; SOUZA, 2021, online)

Aprendo a cada dia novas práticas e um jeito novo de fazer Educação, uma educação de qualidade para TODOS. (SEGANFREDO, 2022, online)
Pensando em recursos, detectamos em nossas observações e planejamentos que não é possível estabelecer um caminho único para tornar as aulas acessíveis e compreensíveis aos estudantes com deficiência. No entanto, podemos concluir que existem instrumentos e ferramentas fundamentais para o trabalho com esses estudantes, propiciando um Educação Integral, Inclusiva com Equidade. (SEGANFREDO, 2022, online)

Diante do exposto, percebe-se que todos os textos apresentam reflexões sobre a prática vivida em sala de aula ou a partir da elaboração de uma sequência didática que responda a desafios de ensino. As reflexões centram-se em percepções e avaliações sobre o projeto desenvolvido em relação:

- a) à aprendizagem dos alunos;
- b) a possíveis reverberações do projeto na vida dos alunos;
- c) à potencialidade da ferramenta/estratégia/dinâmica utilizada no projeto para um ensino significativo e produtivo;
- d) a fragilidades do projeto e a ajustes necessários para um futuro desenvolvimento do projeto;
- e) à pertinência do projeto ao contexto de ensino;
- f) ao impacto que o projeto teve em sua formação profissional.

Os resultados encontrados a respeito da múltipla possibilidade de reflexões propostas pelos professores-autores-formadores de certa forma quebraram uma expectativa inicial minha de que as reflexões explicitariam, principalmente, o impacto

que a experiência vivida teve no repertório de conhecimentos do professor-autor a respeito do seu fazer profissional e, mais especificamente, a explicitação de como e/ou porque o tesouro digno de ser narrado lhe provocou um deslocamento em relação ao que pensava antes. Embora essa também seja uma das reflexões elaboradas nos RPs analisados, percebi que explicitar os bons resultados obtidos, tanto em relação aos benefícios para os alunos (pertinência do projeto ou tema e/ou aprendizagem) quanto em relação à resolução exitosa do desafio enfrentado, parece fazer parte desse deslocamento e da construção da identidade de professor. Em outras palavras, ser professor envolve buscar soluções para os desafios da prática e analisar os resultados obtidos, principalmente em relação ao que se projeta como desejável no ofício ensinar: práticas que façam bom sentido educacional e aprendizagem por parte dos alunos.

Como vimos, a publicação dos relatos amplia a interlocução projetada e abre espaço para as reflexões dos próprios leitores a partir daquela articulada pelos enunciadores, o que impulsiona uma nova cadeia de reflexões a ser compartilhadas com os pares. Não parece haver dúvida de que os desafios, as soluções encontradas e o dever cumprido têm grande potencial de identificação e diálogo com colegas de profissão: as vivências de professor, mesmo que singulares em cada contexto, se assemelham quanto ao que se quer alcançar como bom profissional. Cabe, no entanto, levantar um questionamento sobre a importância, nesse diálogo, de assumir-se também como alguém que, ao tomar decisões no cotidiano do chão da escola, pode nem sempre chegar às melhores soluções e, independente da extensão do êxito ou do fracasso, também aprende e redimensiona conhecimentos sobre a prática. Como diz Freire (1996),

[...] ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência fundante de aprender. (FREIRE, 1996, p. 23-24)

4.3 A ESTRUTURA RETÓRICA DOS *RELATOS ESCOLARES* E A CONSTRUÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS RELATADAS

A estrutura retórica dos *Relatos Escolares* é descrita no *Manual (2020)* da revista e foi listada detalhadamente neste trabalho no capítulo 3. Conforme vimos, o *Manual (2020)* propõe que o relato “Pode ser um texto corrido ou com subtítulos criativos, sem a necessidade de constar os itens da estrutura, como “introdução”, “objetivos”, etc.” (p. 14). No que tange aos títulos, “Pode ser o nome do projeto acompanhado de um subtítulo descrevendo o campo de estudos” (p. 15). O Quadro 9, a seguir, apresenta as partes que compõem os oito RPs analisados.

Quadro 9 – Estrutura retórica dos *Relatos Escolares*

	TÍTULO	Estrutura Retórica					Referências
		Introdução	Objetivos	Metodologia	Resultados	Considerações	
1	“Minha Rapunzel tem dread”: lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula	X	X	X	X	X	X
2	Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto	X	X	X	X	X	X
3	A História do Brasil vista pelos alunos: fomentando o protagonismo estudantil	X	X	X	X	X	X
4	Empatia e Cooperação: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto	X	X	X	X	X	X
5	O jogo WAR no estudo das grandes guerras do século XX	X	X	X		X	X
6	CBERS 04A no Colégio João XXIII – FEVRE: Cooperações interdisciplinares para disseminação da cultura digital a partir de rede de compartilhamento de saberes conectados a Geografia,	X	X	X	X	X	X

	Robótica Educacional e Matemática.						
7	O desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente remoto: um relato de experiência	X	X	X	X	X	X
8	Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado	X	X	X	X	X	X

Fonte: produzido pela autora

Conforme pode-se observar no Quadro 9, os professores-autores dos RPs 1, 2, 4, 5 e 7 optaram por utilizar um título para chamar “atenção do leitor para o aspecto que o relato de prática irá realçar” (SCHLATTER, 2019, p. 27), sem explicitar a área de estudo à qual se relaciona diretamente (conforme solicita o Manual da revista). Já os RPs 3, 6 e 8 incluem o questionamento e o campo de estudos no título. Além disso, quanto à possibilidade de criatividade proposta pelo *Manual* (2020), seis textos têm títulos de caráter objetivo: não apresentam recursos estilísticos de subjetividade. As exceções são o texto 8, que faz uso de metáfora — *Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado* — e o texto 1, que traz no título o nome de uma música utilizada no projeto, *“Minha Rapunzel tem dread”: lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula*.

Em relação à estrutura retórica, em sete textos foi possível identificar a organização proposta pelo *Manual* (2020), com introdução, objetivos, metodologia, resultados, considerações finais e referências, à exceção do texto 5, que apresenta uma proposta de sequência didática e, portanto, não apresenta resultados do projeto, mas salienta suas potencialidades e abertura para ajustes ao contexto de ensino:

Por fim, a proposta de sequência didática aqui descrita deixa em aberto uma atividade avaliativa final, pois cada escola e turma possuem uma dinâmica, o que pode levar a diferentes meios de avaliação dos alunos com relação aos temas estudados. O mais importante na proposta é conseguir aliar o estudo teórico dos temas Imperialismo, Neocolonialismo, Nacionalismo, Primeira e Segunda Guerra Mundial com uma atividade prática e um momento final de reflexão, em forma de debate, acerca do caminho percorrido. Dessa forma, os estudantes podem partilhar suas percepções com os demais colegas, na construção de um conhecimento coletivo sobre estes temas que aguçam tanto a curiosidade dos alunos. (MELO, 2021, online).

Os oito textos, em algum momento da narrativa que tecem, mencionam os objetivos do projeto desenvolvido. Por exemplo, o texto 8 relaciona os objetivos das atividades aos valores da instituição: “A escola surgiu há 24 anos com a proposta de atender alunos excluídos do sistema escolar, com a ideologia de uma educação libertária, a qual tem como objetivo fortalecer a autonomia dos estudantes.” (SEGANFREDO, 2022, online) e, ao finalizar o texto, estabelece uma ligação entre o propósito dela e o trabalho que desenvolve lá: “podemos concluir que existem instrumentos e ferramentas fundamentais para o trabalho com esses estudantes, propiciando um Educação Integral, Inclusiva com Equidade.” (SEGANFREDO, 2022, online). O texto 2, ao trazer o referencial teórico a respeito de Mapas Mentais, menciona possíveis finalidades para a ferramenta, as quais fazem parte da experiência que narra: “pode ser usada na escola, para: revisão de conteúdos, anotações, desenvolvimento de ideias criativas, gerenciamento de projetos, entre outros.” (BACELAR, 2021, online). Já o texto 6 explicita como objetivo:

Explanar a experiência vivida no Ensino Fundamental 2º seguimento da educação básica, no Colégio João XXIII (Fundação Educacional de Volta Redonda – FEVRE/ RJ) nas turmas 603 e 704;
Descrever atividades desenvolvidas nas disciplinas mencionadas com as cooperações do INPE e da @asiacolorsbr, em conformidade com vários tópicos contidos nas dez competências e habilidades da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). (PEREIRA JR. et al, 2021, online)

O *Manual* (2020) orienta que, na introdução, sejam detalhadas as informações a respeito de onde e quando a prática foi realizada, a motivação do trabalho e o marco teórico, em outras palavras a contextualização da prática pedagógica relatada. O Quadro 10 mostra os resultados da análise dos itens que compõem a introdução dos *Relatos Escolares*: com exceção do texto 1, o campo do saber é explicitado em todos os textos, e, com exceção do texto 5, todos os textos discorrem sobre onde e quando a prática foi realizada.

Quadro 10 – Introdução nos *Relatos Escolares*

	TÍTULO	Introdução
1	“Minha Rapunzel tem dread” : lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula	Descrição do contexto; justificativa; marco teórico
2	Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto	Descrição do contexto; apresentação da justificativa; marco teórico e campo do saber.
3	A História do Brasil vista pelos alunos: fomentando o protagonismo estudantil	Descrição do contexto; apresentação da justificativa; marco teórico e campo do saber.
4	Empatia e Cooperação: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto	Descrição do contexto; apresentação da justificativa; marco teórico e campo do saber.
5	O jogo WAR no estudo das grandes guerras do século XX	Apresentação da justificativa, marco teórico e campo do saber.
6	CBERS 04A no Colégio João XXIII – FEVRE: Cooperações interdisciplinares para disseminação da cultura digital a partir de rede de compartilhamento de saberes conectados a Geografia, Robótica Educacional e Matemática.	Descrição do contexto; apresentação da justificativa; marco teórico e campo do saber.
7	O desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente remoto: um relato de experiência	Descrição do contexto; apresentação da justificativa; marco teórico e campo do saber.
8	Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado	Descrição do contexto; apresentação da justificativa; marco teórico e campo do saber.

Fonte: produzido pela autora

Em todos os textos, a contextualização apresentada justifica o questionamento, que também é apresentado na introdução. Por exemplo, o texto 2 estabelece ligação entre o objetivo do uso da ferramenta Mapas Mentais em sala de aula e o desafio que a professora-autora enfrenta em seu contexto:

O tempo passou e, quando estamos em sala de aula (quem é professor sabe bem como funciona), sempre procuramos coisas novas para atrair a atenção e motivar os nossos alunos. Isto se acentuou com a mudança drástica que tivemos em março de 2020, devido à pandemia, quando tive que pensar em novas estratégias para possibilitar o diálogo com os estudantes. (BACELAR, 2021, online)

O texto 7 também apresenta o questionamento, a partir da problemática pandêmica, e a necessidade de encontrar meios de superar o desafio contextual na introdução: “Com a pandemia do Covid-19 e o fechamento das escolas, foi necessário dar continuidade ao projeto de forma remota, defrontando-se assim com dificuldades

alguém das restrições tecnológicas as quais já existiam na rede.” (CARMO; SOUZA, 2021, online).

No que tange à seção das metodologias, todos os textos fazem o que aponta o *Manual* (2020), apresentando materiais e/ou instrumentos desenvolvidos e descrevendo as aulas e/ou atividades realizadas (ou propostas, como é o caso da sequência didática no texto 5). Essa parte do texto amplia a contextualização do projeto desenvolvido trazendo concretude para o relato, isto é, elementos que possibilitam ao leitor visualizar o que foi realizado. Os materiais utilizados, as ações e as atividades realizadas em sala de aula são descritos com mais ou menos detalhes, o que vemos ao comparar, por exemplo, um trecho do texto 4, no Quadro 11, no qual há a explicitação dos procedimentos metodológicos desenvolvidos em um dos projetos narrados, com um trecho do texto 2 (Quadro 12), em que, após contextualizar o leitor, a professora-autora-formadora descreve em linhas gerais como o projeto foi desenvolvido.

Quadro 11 – Metodologia no texto 4, *Empatia e Cooperação: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto*

Projetos Desenvolvidos

Organização, Comunicação e Ferramentas Digitais: o papel da gestão

Até que a Plataforma Google Sala de aula fosse implementada, as redes sociais tornaram-se essenciais na comunicação e disseminação da cultura digital, atendendo nossos objetivos comuns frente à comunidade. Desde fevereiro de 2020, nossa equipe optou por um grupo do Facebook classificado como “Facebook de aprendizado social”, em que os administradores podem organizar publicações em Unidades.

Com a pandemia, ampliamos nossa atuação para o Instagram e Twitter, pois percebermos que parte dos estudantes possuem outras preferências de mídias sociais. Na última semana de março (2020), com o início do cenário, a equipe diretiva e alguns dos docentes intensificaram o uso desse recurso, com divulgações de brincadeiras de adivinhações, postagens sobre os cuidados com a disseminação do COVID-19, tais como a importância da lavagem das mãos em vídeo para toda a comunidade.

Em março buscamos novas soluções a diversas demandas, uma delas refere-se à obtenção de informações acerca do acesso à internet e situação socioeconômica das famílias, a fim de traçar o perfil de cada uma. Para facilitar o processo desta avaliação, optamos por utilizar os recursos disponíveis do Google Drive. O Formulário Google, gratuito e de grande potencial, possui uma ferramenta de coleta e organização de dados que nos proporcionou saber da comunidade, de

informações sobre acesso à rede, formas de acesso, atualização do número de celular e e-mail, bem como a participação do programa bolsa família.

Fonte: PEREIRA JR. et al (2021, online)

Quadro 12 – Metodologia no texto 2, *Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto*

Ficou a critério de cada unidade escolar a organização para melhor atender os alunos. Na EMEF João XXIII, pensando em contemplar as 10 disciplinas presentes no ensino fundamental, resolvemos fazer a orientação aos estudos deixando suas disciplinas por dia da semana. Desta maneira, fiquei responsável por propor atividades semanais que eram direcionadas todas as segundas-feiras e acompanhadas durante os outros dias da semana por meio do Google Sala de Aula. Assim, para melhor organizar o processo de ensino-aprendizagem, optei por propor semanalmente duas a três atividades do material impresso e utilizar os “Resumos Ilustrados” para orientá-los quanto aos assuntos abordados nas mesmas. Esse trabalho foi desenvolvido durante todo o ano de 2020 e, ao longo do tempo, fui procurando me aprimorar na construção desse recurso.

A imagem á seguir é um dos inúmeros “Resumos Ilustrados” que foram utilizados durante o ano.

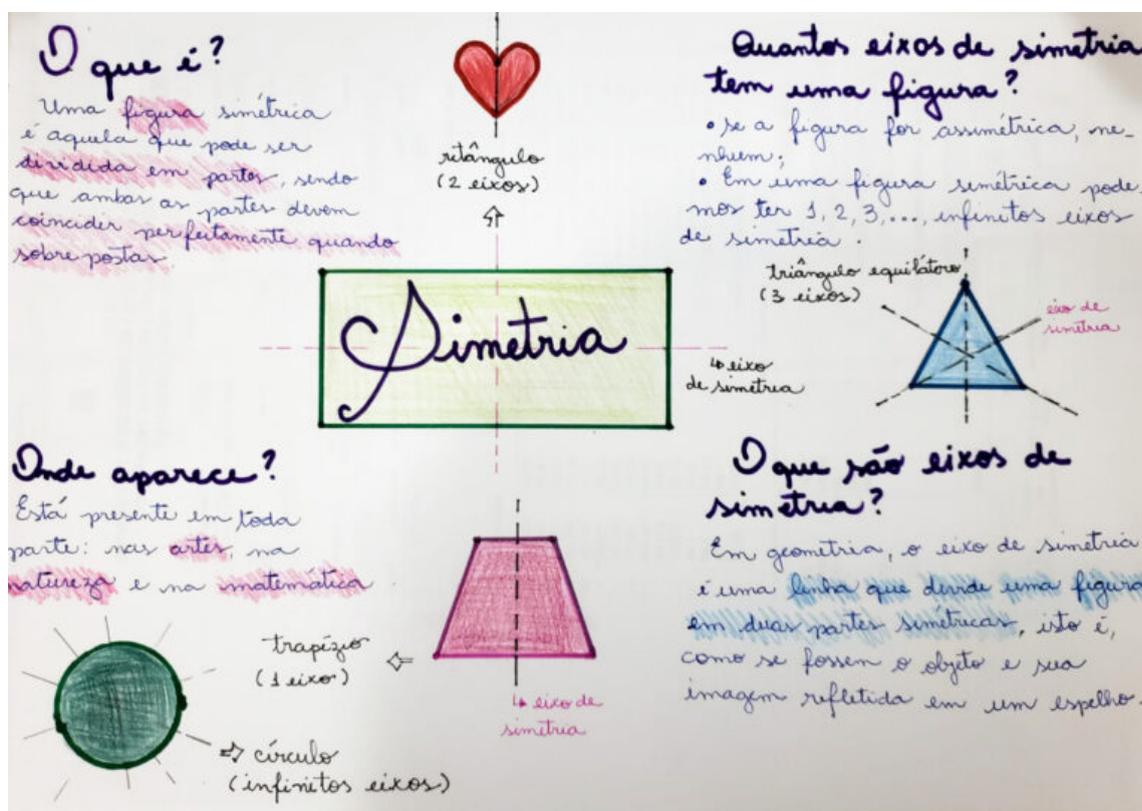


Figura 1: Exemplo de Mapa Mental.

Pode-se observar que a proposta é de simples material (folha A4 sem pauta e canetas coloridas) e busca chamar a atenção para o assunto central e seus principais elementos, servindo tanto como um recurso para orientação aos estudos, quanto como um “norte” de palavras-chave para iniciar uma pesquisa e se aprofundar no assunto, despertando a investigação e a leitura e incentivando o papel ativo dos estudantes protagonistas.

Fonte: BACELAR (2021, online)

O detalhamento, juntamente com o uso de imagens, é um elemento que traz concretude à narrativa tecida. Conforme afirma Guedes (2002),

Temos que falar de nós, pessoas, seres humanos concretos que compartilham com as demais pessoas e com os demais seres humanos concretos dessa natureza geral onde nos encontramos. Só podemos trocar experiências se elas contiverem, ao lado dessas semelhanças individuais, diferenças bem claras que mostrem nossas individualidades, permitindo o trânsito de nosso aprendizado entre essa natureza geral e nosso particular caminho. (GUEDES, 2002, p. 145)

Como apresenta o Quadro 13, a seguir, seis textos incluem uma mostra de produção dos participantes por meio de imagens, conforme exemplificado acima no texto 2 (Quadro 12).

Quadro 13 – Mostra dos participantes nos *Relatos Escolares*

	TÍTULO	Mostra de produção dos participantes
1	“Minha Rapunzel tem dread” : lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula	
2	Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto	X
3	A História do Brasil vista pelos alunos: fomentando o protagonismo estudantil	X
4	Empatia e Cooperação: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto	X
5	O jogo WAR no estudo das grandes guerras do século XX	
6	CBERS 04A no Colégio João XXIII – FEVRE: Cooperações interdisciplinares para disseminação da cultura digital a partir de rede de compartilhamento de saberes conectados a Geografia, Robótica Educacional e Matemática.	X
7	O desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente remoto: um relato de experiência	X
8	Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado	X

Fonte: produzido pela autora

Conforme vimos no capítulo 2 deste trabalho, o RP é o registro escrito da memória do vivido, a reflexão sobre a reflexão na ação, o que pode ser potencializado no texto quando o professor-autor, mediante o acesso à reflexão sobre a ação (o diário mantido ao longo da prática), acrescenta à sua narrativa um detalhamento das ações e atividades realizadas, vozes e mostras dos participantes ao longo de ou ao final do projeto. Desse modo, o professor-autor-formador confere concretude ao foco narrativo, facilitando o acesso do leitor ao aqui-e-agora do narrador, como podemos observar nos seguintes exemplos dos Quadros 14 e 15.

Quadro 14 – Concretude no texto 1, *“Minha Rapunzel tem dread”*: lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula

Iniciamos o projeto com a proposta de que os alunos refletissem sobre suas origens, considerando o respeito à diversidade cultural e ao contexto social. Na primeira atividade passamos o clipe do rap “Minha Rapunzel tem dread”, da MC Soffia, para que identificassem qual grupo social era retratado, qual era a mensagem da letra da música e o que ela estava combatendo.

A segunda atividade foi com a apresentação das seguintes citações do rap “Minha Rapunzel tem dread”, da MC Soffia: 1) “...princesa Rastafari que nasceu no reino de Sabá...”; 2) “...Princesa Etiópia, esse nome eu batizei...”.

Também oferecemos a leitura da lenda “A rainha de Sabá” e seu encontro com o Rei Salomão. Em seguida questionamos: O que foi o reino de Sabá? Por que a MC Soffia escolheu o nome “princesa Etiópia”?

Finalizamos a atividade com o vídeo da entrevista da MC – Soffia – “Princesinha que nada!”; na entrevista a rapper fala sobre o racismo, o cabelo, a aceitação da cor. Fizemos algumas perguntas para os alunos acerca do racismo no Brasil, na comunidade em que eles vivem e na escola.

Para concluir a proposta, realizamos um diálogo com as turmas para aferir a compreensão deles sobre a construção de identidade, e percebemos que uma boa parte dos alunos demonstrou negação quanto ao pertencimento racial. No entanto, ao longo das discussões e reflexões eles foram mudando de opinião.

Fonte: SANTOS; SILVA (2021, online)

Quadro 15 – Concretude no texto 8, *Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado*

Movimento

Entendemos na SRM que o corpo estabelece uma sintonia com a mente. Uma vez que estimulamos o corpo para uma linguagem corporal, desenvolvemos outras linguagens. Partindo desse pressuposto, realizamos atividades motoras semanalmente, criando possibilidades diversas de movimentos com materiais, formatos e cores diferenciados, com o intuito de proporcionar vivências e sensações que estimulem a participação e novos aprendizados.



Jogos e Brincadeiras



Relaxamento e Massagem



Alongamento



Atividades Motoras



Ritmo, musicalidade e esquema corporal



Dança

Fonte: SEGANFREDO (2022)

Nota-se, portanto, que a seção da metodologia dos *Relatos Escolares* dá aos textos a concretude de uma experiência singular e individual. Consequentemente, o concreto gera identificação no interlocutor, que, pela verossimilhança do escrito, consegue sentir-se dentro do contexto relatado e ainda transpor as reflexões geradas pelo deslocamento para o seu próprio contexto educacional, o que, em última instância, é uma das características do papel formativo do RP: gerar uma reflexão sobre a reflexão na ação.

Conforme apresentamos na seção 4.1, a reflexão sobre a prática está em todos os textos. O Quadro 16, a seguir, apresenta em que parte do texto a reflexão é explicitada pelos professores-autores-formadores.

Quadro 16 – A reflexão na estrutura retórica dos *Relatos Escolares*

	TÍTULO	Reflexão	
1	“Minha Rapunzel tem dread”: lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula	Resultados	Considerações
2	Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto	Resultados	Considerações
3	A História do Brasil vista pelos alunos: fomentando o protagonismo estudantil		Considerações
4	Empatia e Cooperação: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto		Considerações
5	O jogo WAR no estudo das grandes guerras do século XX		Considerações
6	CBERS 04A no Colégio João XXIII – FEVRE: Cooperações interdisciplinares para disseminação da cultura digital a partir de rede de compartilhamento de saberes conectados a Geografia, Robótica Educacional e Matemática.	Resultados	Considerações
7	O desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente remoto: um relato de experiência	Resultados	Considerações
8	Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos: utilização de recursos, uma ponte para o aprendiz		Considerações

Fonte: Produzido pela autora

Os oito textos concentram as reflexões entre as seções de resultados e considerações finais. Por exemplo, como já vimos, o texto 1 avalia a aprendizagem dos alunos como consequência do projeto desenvolvido e do questionamento inicial, e conclui com o impacto do projeto na vida dos alunos, destacando o importante papel da escola no processo de valorização e respeito à diversidade étnico-racial e,

ainda, a relevância da seleção de textos que possam ser relacionados à vida dos alunos, como mostra o Quadro 17.

Quadro 17 – A reflexão apresentada junto com os resultados no texto 1, “*Minha Rapunzel tem dread*”: lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula

Para concluir a proposta, realizamos um diálogo com as turmas para aferir a compreensão deles sobre a construção de identidade, e percebemos que uma boa parte dos alunos demonstrou negação quanto ao pertencimento racial. No entanto, ao longo das discussões e reflexões eles foram mudando de opinião. Nesse sentido, concluímos que a escola tem um papel importantíssimo no processo de valorização e respeito à diversidade étnico-racial.

E por que utilizamos o rap da MC Soffia para discussões das questões étnico-raciais? A cantora MC Soffia é uma jovem negra que nasceu na periferia de São Paulo. As suas vivências vão ao encontro da realidade da maioria das crianças e jovens negros. Por meio do rap ela aborda as questões-étnico-raciais, desconstruindo os atos racistas, muitas vezes naturalizados e velados na nossa cultura brasileira e, infelizmente, até no ambiente escolar. Outro fator importante que ela traz é a visibilidade das crianças e jovens negros na sociedade, empoderando-os e mostrando que eles podem ser o que quiserem.

Fonte: (SANTOS; SILVA, 2021, online)

Este trabalho parte das noções bakhtinianas de gênero do discurso e se propôs a analisar as características relativamente estáveis do gênero RP no que tange à estrutura retórica encontrada no limite do *corpus* selecionado. Cabe lembrar, no entanto que, embora a revista *Relatos Escolares* tenha fornecido um guia para a estrutura retórica do RP, conforme apresentado anteriormente, e que sete dos oito RPs analisados seguem as orientações propostas, a revista também aceitou, para a mesma seção dos relatos, um texto que é uma proposta de sequência didática (texto 5). O autor dessa proposta também parte sua prática de um desafio que foi vivenciado em sala de aula:

Estudar sobre as “Grandes Guerras” do século XX tem uma enorme gama de possibilidades, dada a quantidade de produção sobre o tema – livros, filmes, séries, jogos, entre outros. Mas, em várias dessas possibilidades, os estudantes ficam em uma posição passiva frente ao conhecimento, ou seja, se colocam – ou são colocados – como meros espectadores do conhecimento que será “derramado” em suas cabeças, o que acaba não dando uma dimensão mais ampla das ações e ideias humanas que levaram a estes acontecimentos de nossa história. A partir dessas questões, minha proposta foi elaborar uma sequência didática na qual os alunos pudessem aliar conhecimento teórico e experiência prática sobre o tema [...]. (MELO, 2021, online)

Além disso, como já descrito na seção 4.2 deste trabalho, há no *corpus* relatos que abrangem mais de um foco temático, configurando-se como coletâneas

de relatos. Com isso, esses textos apresentam, se comparados aos outros textos do mesmo recorte, menos aprofundamento sobre as práticas relatadas. Como um resultado do estudo exploratório realizado aqui, entendo que essas diferenças observadas indicam que o RP é um gênero em construção e que demanda análise a partir de outros recortes, para uma compreensão mais abrangente e aprofundada de sua estrutura retórica bem como de diferentes modos de realizar o propósito de compartilhar reflexões sobre o vivido com colegas de profissão.

5 REFLEXÕES SOBRE AS REFLEXÕES DESTA PESQUISA

O presente trabalho é uma proposta de estudo exploratório do gênero relato de prática (RP) a partir da descrição e análise de um *corpus* composto por oito textos oriundos da revista *Relatos Escolares*. Tendo como objetivo responder a pergunta norteadora da pesquisa — o RP articula uma reflexão sobre a prática? Se sim, de que maneira apresenta essa reflexão na estrutura retórica do texto? —, realizei uma análise dos RPs buscando identificar o questionamento proposto, a reflexão e a contextualização da prática relatada e de que modo esses aspectos estão organizados na estrutura retórica dos textos.

Quanto ao **questionamento** proposto nos RPs, os oito textos do *corpus* apresentam um questionamento que constrói o foco temático do RP. De acordo com Schlatter e Garcez (2022, online), é fundamental que o RP explicito o que o autor “quer contar a colegas a partir do que [...] vivenciou; o questionamento e a reflexão que isso provoca” e, ainda “se espera que o RP apresent[e] e articu[e] um questionamento próprio em relação ao tema selecionado”. Como vimos, de acordo com Guedes (2002), o questionamento é

[...] o nosso tema, aquele único tema que vamos tratar de forma concreta, como um problema a ser resolvido, ou, pelo menos, a ser equacionado, isto é, a ser apresentado como tal a nossos leitores. [...] Ao enfrentarmos essa questão, esse conflito, ao propormos esse questionamento, estamos convocando nosso leitor a participar de sua solução, a agir, a mover-se, a mobilizar suas energias intelectuais. (GUEDES, p. 99, 2002)

A análise dos textos mostrou as diversas possibilidades de questionamentos, partindo da prática individual de cada professor-autor, podendo incluir: o desafio do trabalho com a identidade racial, como no texto 1; a necessidade de tornar o aluno protagonista do projeto pedagógico, como no texto 3; o uso de jogos para aproximar os alunos do conteúdo, como no texto 5; a importância da integração entre teoria e prática, como no relato 6; ou a problemática do ensino remoto pandêmico, como nos relatos 2, 4, 7 e 8. A partir dessa análise, é possível concluir que uma das características estáveis do gênero RP no contexto da revista *Relatos Escolares* é a apresentação de um questionamento a ser resolvido ou equacionado ao longo da narrativa tecida. É a partir do questionamento, portanto, que os professores-autores-formadores contextualizam o seu leitor e o guiam ao longo do que relatam.

Quanto à **reflexão** sobre a prática, os oito textos do *corpus* articulam uma reflexão que traz avaliações do professor-autor sobre o que foi realizado e explicitando de que modos os resultados deslocaram seu conhecimento anterior, confirmando-o, ajustando-o ou alterando-o a partir da experiência vivida e refletida. Essas reflexões são explicitadas a partir de percepções do professor-autor-formador relativas à sua própria aprendizagem e à dos alunos, à potencialidade das ferramentas, estratégias ou dinâmicas utilizadas, a ajustes necessários mediante fragilidades observadas ou ainda a pertinência educacional do trabalho realizado. Apesar de uma expectativa inicial de que os RPs fossem apresentar reflexões explícitas do ponto de vista do aprendizado do professor-autor, constatei que as possibilidades de reflexão são mais amplas e partem do questionamento feito, envolvendo, por exemplo, dar-se conta de que uma estratégia funcionou ou que, de fato, os alunos se engajaram e aprenderam, ou que foi encontrada uma solução que fez bom sentido educacional para um desafio enfrentado. Como exemplo, podemos retomar o texto 1, em que as professoras-autoras-formadoras avaliam os resultados obtidos com o projeto realizado a partir da necessidade de trabalhar com questões étnico-raciais e combater o racismo:

[L]evantamos a necessidade de abordar um projeto com a temática “Questões Étnico-Raciais” com os alunos dos 5º anos. [...] Pensando nisso, o projeto foi estruturado com diversas propostas, cujo objetivo era impulsionar a conscientização e as reflexões, no cotidiano escolar, sobre a identidade afrodescendente, proporcionando aos alunos o sentimento de pertencimento racial e respeito à diversidade; e com isso combater o racismo, uma vez que os alunos na sua convivência social lidam com formas de discriminação diariamente. (SANTOS; SILVA, 2021, online)

A reflexão das professoras-autoras-formadoras avalia o alcance do projeto pedagógico realizado a partir da percepção do que foi aprendido pelos alunos, que iniciaram o projeto com um problema e, ao final, equacionaram-no:

Para concluir a proposta, realizamos um diálogo com as turmas para aferir a compreensão deles sobre a construção de identidade, e percebemos que uma boa parte dos alunos demonstrou negação quanto ao pertencimento racial. No entanto, ao longo das discussões e reflexões eles foram mudando de opinião. Nesse sentido, concluímos que a escola tem um papel importantíssimo no processo de valorização e respeito à diversidade étnico-racial. (SANTOS; SILVA, 2021, online)

Retomando ainda outro exemplo, podemos acompanhar como, no texto 3, o professor-autor-formador percebeu, em seu contexto escolar,

que havia terreno propício para a realização de um projeto no qual os alunos pudessem aliar pesquisa, estudo, produção e apresentação de

conteúdo com protagonismo em todo o processo, desde a escolha do tema até a forma de apresentação aos colegas da escola. (MELO, 2021, online)

Após desenvolver um projeto em que estimulava o protagonismo dos alunos, avalia, a partir de suas percepções, o impacto que o projeto teve em sua formação profissional:

Dessa forma, a experiência de ter o aluno no centro do aprendizado, e não o conteúdo, foi extremamente gratificante, pois houve produção de conhecimento a partir dos questionamentos, das reflexões e da interação dos estudantes com os temas específicos que eles próprios escolheram, dentro de um tema geral proposto, além de ser enormemente satisfatório trabalhar com uma metodologia que me permitiu orientar os estudos, as pesquisas e um produto final, auxiliando quando surgiam dificuldades e percebendo os avanços em todas as etapas dos processos intelectuais e criativos dos alunos. (MELO, 2021, online)

Quanto à **estrutura retórica** e à **contextualização**, a descrição do *corpus* mostra que os textos publicados na revista *Relatos Escolares* seguem uma estrutura retórica bem delineada, com introdução, objetivos do projeto, metodologia desenvolvida e — com exceção do texto 5, que apresenta uma proposta de sequência didática —, resultados e considerações finais. Todos os textos fazem uso da seção da introdução para apresentar o questionamento e justificá-lo, o que contextualiza o leitor e o prepara para a narrativa. Em todos os textos, a seção da metodologia é utilizada para apresentar detalhes dos materiais utilizados, das ações e das atividades realizadas em sala de aula, sendo que seis apresentam também mostras dos trabalhos dos participantes. A seção, portanto, amplia a contextualização da prática realizada e traz aos textos a concretude de uma experiência singular e individual que possibilita a identificação do interlocutor com o vivido pelo colega e possibilita novas reflexões a partir de suas experiências e do seu próprio contexto educacional, o que, em última instância, é uma das características do papel formativo do RP: gerar uma reflexão sobre a reflexão na ação. Pude constatar também que as reflexões dos professores-autores-formadores aparecem nas seções de resultados e conclusões, normalmente finalizando os textos, equacionando o questionamento proposto inicialmente na introdução.

A análise exploratória realizada neste trabalho fortaleceu minha convicção inicial de que, para além de possibilitar que o professor-autor se assuma como um professor que escreve, o RP é um texto potente para a formação de professores, visto que estimula a troca de ideias e conhecimentos sobre a prática pedagógica por meio do relato de vivências de quem faz a escola. É importante observar, nesse

sentido, que quatro dos oito RPs analisados foram escritos em parceria com colegas e nascem, portanto, de uma troca tanto na realização dos projetos quanto nas reflexões geradas. Por meio do registro escrito, os RPs se constituem como uma reflexão sobre a reflexão da ação que ampliam a interlocução e, portanto, o potencial formador dessas experiências vividas e refletidas.

Cabe observar ainda que as diferentes reflexões encontradas nos oito textos — como também o modo mais e menos explícito que os professores-autores-formadores articulam a sua própria aprendizagem — levantam uma questão que pode ser interessante de analisar de modo mais aprofundado em estudos futuros quanto à caracterização do gênero. Por um lado, como vimos, a literatura na área sugere que a reflexão seja a formulação por escrito de uma aprendizagem do professor-autor em relação a sua prática profissional, isto é, uma articulação de como a experiência pedagógica o levou a (re)significar, confirmar, refutar algo que pensava antes. Os resultados encontrados, no entanto, sugerem que o registro das atividades realizadas ou a avaliação do que foi realizado ou ainda uma proposta de sequência didática podem eles próprios configurarem-se como resultados de reflexões individuais ou coletivas motivadas por uma experiência pedagógica singular. Uma vez registrados e contextualizados, esses resultados podem promover a reflexão a partir da leitura feita por colegas-professores-autores e, mais ainda, se forem pontos de partida para discussões coletivas entre colegas, como as que vivenciei na minha trajetória no CLA, podem potencializar a formação profissional por meio de novas trocas de experiências.

O presente estudo limitou-se a uma análise exploratória e indica a necessidade de futuras pesquisas do gênero, para que seja possível a compreensão mais detalhada do funcionamento de RPs e o estabelecimento das características estáveis desse gênero do discurso, a fim de preencher a lacuna que deu origem à minha curiosidade e ao meu interesse no estudo do tópico: a incerteza quanto ao modo de o tecer. Para além disso, considerando a importância da escrita de RPs no processo de formação inicial e continuada de professores, enfatizo a necessidade de criação de políticas de incentivo à escrita da classe docente, para que esse gênero em formação seja mais praticado, ampliando a interlocução das práticas locais e fortalecendo a noção de comunidade educativa nacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. **A formação de professores reflexivos para o ensino de inglês para fins acadêmicos (IFA) na modalidade de ensino remoto emergencial (ERE): a aprendizagem na prática**. 2020. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

AMARAL, H. **Na prática a teoria é outra?**. Na Ponta do Lápis, nº 5, p. 14-15, 2007.

BACELAR, G. R. **Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino remoto**. Relatos Escolares. Disponível em: <https://relatosescolares.com.br/mapas-mentais-como-ferramenta-de-ensino-e-aprendizagem-no-ensino-remoto/>. Acesso em: 28 set. 2022.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CARMO, R. V. F.; SOUZA, Z. C. de. **O desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente remoto: um relato de experiência**. Relatos Escolares. Disponível em: <https://relatosescolares.com.br/o-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais-em-ambiente-remoto-um-relato-de-experiencia/>. Acesso em: 28 set. 2022.

COSTA, E.V. **Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar**. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

CUNHA, M. I. da. **“Conta-me agora! – As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 23, nº- 1-2, 1997.

FERREIRA, N. S. A.; SILVA, L. L. M. **Relato: jogo entre o presente, passado e futuro**. Na Ponta do Lápis, nº 19, p. 18-23, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, P. M. ; SCHLATTER, M. **Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística**. In: Elaine Mateus; Juliana Reichert Assunção Tonelli. (Org.). Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. 1ed.: Editora Blucher, 2017, v. , p. 13-36.

GERALDI, J. W. **Atos de fala e a voz da sabedoria**. Na ponta do Lápis, nº 38, p. 46-49, 2022.

GOMES, M. C. A. de P. **Adiando o fim: os relatos de prática docentes e a educação como ato amoroso de resistência**. São Paulo, Na Ponta do Lápis, nº 38, p. 56-63, 2022.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

GUEDES, P. C.. **Da redação escolar ao texto; um manual de redação**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. v. 1. 317p .

JR, A. C. P.; OLIVEIRA, D.; PORTO, E.; PITASSI, F.; TORRES, M.; PORTO, A. N. **CBERS 04A no Colégio João XXIII – FEVRE**: Cooperações interdisciplinares para disseminação da cultura digital a partir de rede de compartilhamento de saberes conectados a Geografia, Robótica Educacional e Matemática.. Relatos Escolares. Disponível em: <https://relatosescolares.com.br/cbers-04a-no-colegio-joao-xxiii-fevre-cooperacoes-interdisciplinares-para-disseminacao-da-cultura-digital/>. Acesso em: 28 set. 2022.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº- 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz T. O sujeito da educação Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

MELO, B. G. **O jogo WAR no estudo das grandes guerras do século XX**. Relatos Escolares. Disponível em: <https://relatosescolares.com.br/o-jogo-war-no-estudo-das-grandes-guerras-do-seculo-xx/>. Acesso em: 28 set. 2022.

MELO, B. G. **A História do Brasil vista pelos alunos**: fomentando o protagonismo estudantil. Relatos Escolares. Disponível em: <https://relatosescolares.com.br/a-historia-do-brasil-vista-pelos-alunos-fomentando-o-protagonismo-estudantil/>. Acesso em: 28 set. 2022.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote,1995.

OLIVEIRA, E. B. **Nem sempre foi assim...** Na ponta do Lápis, nº 16, p. 26-27, 2011.

POSSENTI, S. **Indícios de Autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 01, p.105-124, 2002

RELATOS ESCOLARES. **Manual de Redação**. Relatos Escolares, 2020. Disponível em: <https://relatosescolares.com.br/manual-de-redacao/>. Acesso em: 29 set. 2022

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTOS-MARQUES, I. B. A. **O que diz o texto do(a) professor(a) no seu relato de prática?**. Na Ponta do Lápis, nº 38, p. 50-53, 2022.

SANTOS, S. C.; SILVA, R. G. **“Minha Rapunzel tem dread”**: lidando com as questões étnico-raciais na sala de aula. Relatos Escolares, 2021. Disponível em: <https://relatosescolares.com.br/minha-rapunzel-tem-dread-lidando-com-as-questoes-etnico-raciais-na-sala-de-aula/>

SCHLATTER, M.; OLIVEIRA, M. M. R. . **O percurso de escrita do Relato de prática: da experiência vivida à proposta de uma reflexão singular**. Na Ponta do Lápis, nº 33, p. 26 - 31, 2019.

SCHLATTER, M.; COSTA, E. V. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, p. 351–372, 2020.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **A produção textual do relato de prática**. Escrevendo o futuro, 2022. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/especial-relato-s-de-pratica/artigo/3044/a-producao-textual-do-relato-de-pratica>>. Acesso em: 28 set. 2022.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2, 1992.

SEGANFREDO, H. **Sala de Recursos Multifuncionais na Educação de Jovens e Adultos**: utilização de recursos, uma ponte para o aprendizado. Relatos Escolares. Disponível em: <https://relatosescolares.com.br/sala-de-recursos-multifuncionais-na-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 28 set. 2022.

SIMÕES, L. J.. **Leitura e Autoria: planejamento em LÍNGUA PORTUGUESA e LITERATURA**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, L. F.. **ESCREVER DE SI**: autorias na escola pública periférica. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Letras) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, 2022 .

PORTO, E.; MARENDAZ, L.; GUIMARÃES, M; SOUZA, P.; CUNHA, R. **Empatia e Cooperação**: Um relato de experiência no Centro Integrado de Educação Pública 396 Luiz Peixoto. Relatos Escolares. Disponível em: <https://relatosescolares.com.br/empatia-e-cooperacao-um-relato-de-experiencia-no-ciep-396/>. Acesso em: 28 set. 2022.

ZELMANOVITS, C. **Relatar a prática: como e por quê?**. Cenpec, São Paulo, abr. 2010. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2188/relatar_a_pratica.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.