

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

O que se diz quando se escreve sobre educação: uma análise de enunciados em
relatos de práticas de ensino em Língua Portuguesa
Rafael Ferreira Goulart

**Porto Alegre
UFRGS
2023**

RAFAEL FERREIRA GOULART

**O QUE SE DIZ QUANDO SE ESCREVE SOBRE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE
ENUNCIADOS EM RELATOS DE PRÁTICAS DE ENSINO EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof.^a Dra. Lia Schulz

PORTO ALEGRE

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Goulart, Rafael Ferreira

O que se diz quando se escreve sobre educação: uma análise de enunciados em relatos de práticas de ensino em Língua Portuguesa / Rafael Ferreira Goulart. -- 2023.

42 f.

Orientadora: Lia Schulz.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Escrita. 2. Aula de língua portuguesa. 3. Relatos de prática. 4. Análise de enunciados. 5. Discurso. I. Schulz, Lia, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rafael Ferreira Goulart

O que se diz quando se escreve sobre educação: uma análise de enunciados em relatos de práticas de ensino em Língua Portuguesa

Trabalho de conclusão de curso como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Schulz

Aprovado em: Porto Alegre, 13 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Lia Schulz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Alessandra Jacqueline Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Daphini Moraes Couto

AGRADECIMENTOS

De todos os momentos de escrita desta monografia, escrever esse trecho foi o mais difícil de pensar e botar para fora. Espero que, para quem lê, se sinta abraçado pelas singelas palavras de afeto aqui.

Gostaria de agradecer a minha família em primeiro lugar. Seu Ari, Dona Regina, César e Fê: sem vocês não acredito que seria possível chegar até aqui e encarar esses anos de estudo que foram cheios de adversidades. O apoio e estabilidade que vocês sempre me proporcionaram nunca serão esquecidos e sempre muito bem valorizados. Amo vocês.

Também gostaria de agradecer a todas as amigas que surgiram no caminho, tanto as que já foram, como as que fazem presentes, mesmo que no contato exclusivo da vida virtual: Thiago, Ana, Kedilen, Camila, Marvin, Fran, Paola, Bianca, Eugênia, Dani e Manu.

Um agradecimento especial vai para minha amiga Daphini, minha mãe de santo, taróloga, (ex) vizinha de bairro e interlocutora constante no pensar sobre a docência. Sem a tua presença nesses anos, em especial no que levou para a escrita desta monografia, não sei se teria aguentado. Tua voz sempre sábia me guiou muitas vezes depois dos tropeços da vida me derrubaram e acreditar que não iria me levantar. Não tenho palavras suficientes para te agradecer.

E finalmente, gostaria de agradecer à minha orientadora Lia. Sem as tuas palavras acolhedoras, e também o constante diálogo sobre as mesmas questões a respeito da atividade docente, este trabalho não seria possível. Muito obrigado, do fundo do coração.

“As minorias mais oprimidas de uma sociedade são, amiúde, utilizadas pelos opressores como arma contra o conjunto da classe a que pertencem. Em consequência, elas são consideradas inicialmente inimigas e é preciso uma consciência mais profunda da situação para que os interesses dos negros e dos brancos, das operárias e dos operários se coliguem, em vez de se oporem uns aos outros.”

Simone de Beauvoir em “O segundo sexo vol. I”

RESUMO

A presente monografia se propõe a analisar enunciados de relatos de prática em aulas de língua portuguesa produzidos por licenciandos do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e disponíveis no repositório digital da instituição. Através do método de análise sociológico de enunciados proposto por Valentin Volóchinov, este trabalho se dedica à leitura de uma seleta de relatos a fim de responder à pergunta: *o que relatos de prática de aula de língua portuguesa dizem sobre **aula***? A partir das respostas a essa pergunta, é demonstrado regularidades na escrita e nos discursos desses textos. Tal regularidade aqui se mostra na forma de um discurso arrogante, termo cunhado por Roland Barthes, reconhecido nas materialidades dos enunciados formulados para estes relatos pela contradição e prescrição na sua escrita, percebidos através da análise entre as formas da escrita dos enunciados.

Palavras-chave: Escrita. Aula de língua portuguesa. Relatos de prática. Análise de enunciados. Discurso.

Sumário

Introdução: como chegamos aqui? Porquês de um olhar para a escrita em educação.....	8
1. Caminhos possíveis para um entendimento dos constituintes de aula língua portuguesa.....	10
1.1. Língua, escrita, enunciado, discurso e formação de professores	10
1.2. Aula de língua portuguesa	16
2. O que se diz quando se escreve sobre educação: pressupostos de uma análise de enunciados de relatos de prática	17
2.1. Sobre o relato de prática.....	17
2.2. Relato como exercício de autoetnografia.....	19
2.3. Sobre os critérios de seleção e recorte de objetos e sua análise	19
3. Leitura dos enunciados dos relatos: sentidos mobilizados na escrita de práticas de sala de aula	22
3.1. Relato Um	23
3.2. Relato Dois	24
3.4. Relato Quatro.....	27
3.5. Relato Cinco.....	28
3.6. Relato Seis.....	30
3.7. Breve nota sobre as referências bibliográficas dos trabalhos analisados	31
4. Análise dos enunciados: contradições, discurso arrogante e discurso autoritário.....	32
Considerações finais	36
Referências bibliográficas.....	39

Introdução: como chegamos aqui? Porquês de um olhar para a escrita em educação

A entrada no curso de licenciatura pode, ou mesmo deve, suscitar no estudante uma série de indagações e reflexões sobre o fazer docente, bem como o papel social e político da escola e do ensino de língua. Mais especificamente, é possível que questões como “o que se faz numa aula de língua portuguesa”, “o que é uma aula de L.P.¹”, “o que distingue uma boa aula de uma ruim”, “para que serve a aula de L.P.”, e assim por diante, surjam durante essa jornada.

Essa multiplicidade de questões também surge para o presente autor desta monografia. Como educador e pesquisador da área de Letras, me deparo e até me apavoro com elas, tanto pela quantidade de outros questionamentos que podem gerar como também pela abundância de respostas que é possível encontrar nas áreas de estudo sobre as práticas docentes, pedagogia e educação linguística. Contudo, e insistindo nessa aventura assustadora, as perguntas em torno do que faz uma aula ser uma aula serão pensadas aqui não para obter respostas objetivas, visando criar propostas metodológicas para atuação em sala de aula, ou mesmo simplesmente indagar os trabalhos de pares autores em busca de uma crítica pela crítica, e sim para colaborar com o infindável *continuum* teórico sobre o fazer pedagógico e a formação de professoras e professores.

Parte de tais perguntas surge a partir da maior atividade realizada durante o período de formação: a leitura. Especificamente, a leitura de textos de pares. No exercício de tentar entender esses questionamentos, e também investigar as respostas que podem ser produzidas para eles, volto-me aos relatos de prática em sala de aula, textos escritos que se fazem presentes de maneira recorrente em estágios finais de formação de professores licenciados. Devido à maneira com que esses trabalhos são concebidos, como relatórios que devem contar o que se passou durante o período das práticas, entendo que eles podem apresentar duas narrativas distintas: uma sobre a aula do docente em formação e outra sobre a aula já em prática anteriormente na instituição que o acolhe. Ao pensar nestas narrativas, acredito que

¹ Língua portuguesa

podemos encontrar múltiplas respostas às questões levantadas anteriormente e pensar em como e por que elas se articulam de determinadas maneiras nesses textos.

Visto que esses escritos se apresentam com potencial para reflexões sobre a escrita em educação, viso aqui tentar voltar para uma questão fundamental: *o que relatos de prática de aula de língua portuguesa dizem sobre **aula***? A partir desse questionamento primário, partirei para a leitura de uma seleção de trabalhos que compreendem esses relatos, com foco em práticas de aula em L.P. para falantes maternos em educação básica. Para realizar esse movimento, recorrerei ao repositório digital da universidade em que estudo, partindo de critérios que serão explanados a frente.

Seguirei então para uma análise dessas respostas, tentando discernir como são apresentadas e qualificadas essas duas diferentes práticas dentro das narrativas dos relatos. Para isso, recorrerei às produções de Roland Barthes, especificamente “A aula”, seu discurso de abertura no *Collège de France* em 1977, e os textos que compõe o curso “O neutro”, ministrado entre os anos de 1977 e 1978 na referida instituição, e publicados no Brasil pela primeira vez em 2002, para abordar questões sobre escrita e o espaço-acontecimento aula; também manterei um diálogo com o texto “Marxismo e filosofia da linguagem” de Valentin Volóchinov, publicado pela primeira vez em 1929 (por vezes erroneamente atribuído a Bakhtin) para embasar minhas compreensões sobre questões de língua, linguagem, escrita e ideologia, bem como para auxiliar esta pesquisa como a principal ferramenta teórica para análise. Além destes, me mantenho alinhado às perspectivas decoloniais proposta por Boaventura de Sousa Santos presente no texto “Discurso sobre as ciências”, para falar de questões referentes ao cenário enunciativo da academia, e do trabalho dos pesquisadores Sandra Mara Corazza e Tomaz Tadeu para refletir sobre a maneira como se escreve sobre educação.

Já para falar sobre relato de práticas e a aula de língua portuguesa, utilizarei dos trabalhos de Pedro de Moraes Garcez e Margarete Schlatter produzidos para a revista na Ponta do Lápis entre 2019 e 2022 – periódico organizado para contribuir para a formação de professores e também uma grande fonte de trabalhos sobre práticas de sala de aula – e os estudos João Wanderley Geraldi para falar especificamente de concepção de aula de língua portuguesa. Ainda para entender os

relatos, me empresto das palavras Silvio Matheus Alves Santos para colocar essa prática dentro do exercício de autoetnografia.

Quanto a sua estrutura, este trabalho se organizará em quatro capítulos. No primeiro, serão apresentados os conceitos chave e autores centrais mencionados anteriormente, já no segundo, a atenção se voltará ao relato de prática, tentando conceituá-lo para então partir para leitura dos enunciados de relatos no terceiro capítulo e sua análise no quarto. Por fim, segue a conclusão para tentar sintetizar o extrato das reflexões realizadas ao longo dessa pesquisa.

1. Caminhos possíveis para um entendimento dos constituintes de aula língua portuguesa

De início, acredito que seja necessária a retomada de determinadas formulações teóricas acumulados durante o período de minha formação docente, para dar embasamento às leituras e análises vindouras nesta monografia.

Visto que este trabalho se organiza de maneira a tentar segmentar leitura e análise como duas práticas diferentes, acredito que devo explicitar a quais sentidos ou entendimentos me atrelo ao falar de língua, aula, escrita, escolarização e formação de professores, que são termos centrais tanto para leitura e, eventualmente, para análise. E dada a ferramenta teórica analítica escolhida, a conceitualização desses termos é imprescindível para que os possíveis leitores e leitoras compreendam esta pesquisa.

1.1. Língua, escrita, enunciado, discurso e formação de professores

Retomo de primeira as noções em volta de língua e linguagem que serão privilegiadas: vou de encontro às produções teóricas do Círculo de Bakhtin², que partem de um entendimento destes objetos a partir dos termos enunciado, discurso, gêneros do discurso e interação discursiva, termos tais que darão também a base para sustentar a análise proposta nesta monografia mais à frente.

² Adoto o nome mais conhecido, porém gostaria de salientar que fundamento minha pesquisa com os escritos de Bakhtin e Volóchinov, especificamente, e não aos demais membros do Círculo.

Entendo que enunciados são a materialidade da língua produzidos por falantes em determinado espaço-tempo social. Para sustentar tal entendimento, recorro ao pensamento de Volóchinov, um dos membros que compõem o Círculo. Ao falar sobre a comunicação social humana, o autor, alinhado às ideias dos demais membros, propõe um olhar para as interações linguísticas a partir de certas regularidades que surgem ao observar as interações humanas específicas:

Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica no trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e o seu tema. Portanto, a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas de comunicação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Em suma, conclui-se que determinadas interações sociais, com objetivos ou fins específicos, se dão a partir de enunciados que, em certas organizações formais alinhadas com os objetivos-fins interacionais, estabelecem gêneros do discurso. Esses gêneros, com o passar do tempo e as suas regularidades de uso, acabam por se estabilizar, tornam-se “cânones” ao pensar nas diversas interações sociais específicas – como esta monografia, que existe com um propósito em uma interação social própria. Assim sendo, também há o estabelecimento de enunciados próprios, formas linguísticas, da língua, previsíveis, que podem compor determinados gêneros do discurso. E, como já dito, tal entendimento interessa a essa pesquisa no recorte de gêneros e enunciados produzidos em contextos institucionais ligados à educação, como cursos de licenciatura, pós-graduações, instituições governamentais como secretarias de educação etc. Já sobre a conceituação do discurso, para o grupo de pensadores, se dá como fenômeno ideológico, formador das percepções da realidade.

Dados esses conceitos chaves, para embasar a análise dos enunciados me apoio no método sociológico dos autores, procurando demonstrar que:

A língua não existe por si só, mas somente combinada com o organismo individual do enunciado concreto, ou seja, do discurso verbal concreto. A língua entra em contato com a comunicação apenas por meio do enunciado, tornando-se repleta de forças vivas e, portanto, real. As condições da comunicação discursiva, as suas formas e os meios de diferenciação são determinados pelas premissas socioeconômicas da época. São essas condições mutáveis da comunicação sociodiscursiva que determinam as alterações das formas de transmissão do discurso alheio analisadas por nós. Além disso, parece-nos que, nessas formas em que a própria língua percebe a palavra alheia e a individualidade falante, expressam-se de modo

mais proeminente e saliente os tipos de comunicação socioideológica que se alternam na história (VOLÓCHINOV, 2017, p. 262).

E, portanto, a análise de enunciados não se dá apenas no campo formal e sem considerar os contextos de produção. Um falante não produz enunciados que são respostas apenas à situação de interlocução em que ele se encontra, como também, de forma implícita, responde a enunciados socioideológicos anteriores a ele. A análise, então, se dará a partir de uma contextualização do cenário enunciativo, onde e quando eles são realizados, para entender os movimentos semânticos que levam a determinados discursos.

Reforçando a ideia de que enunciados são produzidos em situações sócio-históricas específicas, volto-me à aula como espaço enunciativo que suscita determinadas formas de discurso e enunciado. Nesse sentido, acho importante delinear uma ideia sobre como enxergo aula nesses termos, enquanto espaço discursivo-enunciativo. Para tanto, como uma fonte principal de concepção de aula e para atender os propósitos desta monografia, recorro ao trabalho Roland Barthes quando o mesmo, ao descrever o sentimento sobre estar lecionando em um seminário do *Collège de France*, faz pontuações sobre a relação entre História, sociedade, poder e a instituição escolar, e por consequência, apresenta uma concepção do espaço enunciativo aula. Concepção essa que, em minha leitura, atravessa campos múltiplos de pensamento que acredito importarem para a leitura e análises propostas:

Uma outra alegria me vem hoje, mais grave porque mais responsável: a de entrar num lugar que pode ser dito rigorosamente: *fora do poder*. [...] o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar [...] não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido: privilégio enorme, quase injusto, num momento em que o ensino das letras está dilacerado até o cansaço, entre as pressões da demanda tecnocrática e o desejo revolucionário de seus estudantes. Sem dúvida ensinar, falar simplesmente, fora de toda sanção institucional, não constitui uma atividade que seja, por direito, pura de qualquer poder: o poder (*a libido dominandi*) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando esta parte de um lugar fora do poder. Assim, quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar (BARTHES, ano, p. 05).

Faço um deslocamento do pensamento de Roland Barthes sobre sua aula numa instituição superior, para pensar a formação docente, o fazer docente e objetivamente a aula no ensino fundamental e médio enquanto um espaço potencial para indagações e reflexões críticas — ainda que não isoladamente — a contextos

políticos sociais hegemônicos, e não apenas como simples reprodução de uma ideologia iluminista, com orientação colonizadora.

Ao longo de sua Aula, Barthes remete a ideia de um poder, que aqui entendo como pertencente e atuante dentro de uma esfera político-ideológica a partir de práticas humanas específicas que determinam outras práticas. Tal poder se manifesta também no discurso, nele é produzido e reproduzido, e nos enunciados que o carregam, em práticas linguísticas. Portanto, ao olhar para textos que compreendo como enunciados de relatos de prática dentro de múltiplos gêneros do discurso, é impensável que a eles é cedido o privilégio de escapar do(s) poder(es). Entrelaço essa ideia com a noção volochiviana de que nenhuma escrita é produzida fora de esferas de relações sócio-econômicas, onde há forças que disputam pelo horizonte do que pode ser dito e lido, e portanto, “[...] estas mesmas forças criam as formas da comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa etc.), que, por sua vez, determinam as formas de expressão sígnica” (VOLÓCHINOV, p. 112, 2017).

Avançando na contextualização, nos voltemos agora para o tópico da formação de professores. Atento-me para este processo pois viso aqui uma análise de textos produzidos dentro do espaço social específico da academia que está ligada fortemente com a cultura escolar brasileira. Essa ligação nos leva a projetar que há a necessidade também elucidar, mesmo que de maneira breve, como esses dois espaços se encontram para justificar os caminhos que tomamos para a análise vindoura.

Dada a história da construção formal da escola e da academia brasileiras, que têm no seu núcleo constitutivo o expansionismo colonial, temos apenas no século XIX uma manifestação a respeito da situação da academia e da formação de professores. Em seu artigo, Maria Célia Borges, Orlando Fernández Aquino e Roberto Valdés Puentes traçam um panorama breve da história da formação de professores, iniciando na França no século XVII apontando que “o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores” mas que só após o século XVIII, pós Revolução Francesa, que são estabelecidas escolas formadoras de professores do era chamado ensino primário. Já no Brasil, os autores apontam que a preocupação com a formação de docentes se apresenta após a independência do país “quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular” citando os seis períodos históricos deste

processo elaborados por Dermeval Saviani na obra *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2007).

O foco aqui será em explicar o quarto período, que acredito ser o mais importante para entender o espaço enunciativo no qual as materialidades analisadas neste trabalho foram produzidas, já que a preocupação aqui não é por apresentar e pensar o todo dos processos de construção da academia e da escola brasileiras, mas sim o contexto contemporâneo de enunciação em que elas ocorrem. Em seu trabalho, os autores caracterizam esse período:

[...] pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais (AQUINO, BORGES e PUENTES, 2011, p. 99).

Assim, durante esse espaço de tempo, temos uma espécie de gênese do espaço acadêmico formador de professores da chamada Educação Básica, dos cursos de licenciatura.

Esse pequeno recorte histórico é importante para estabelecermos um terreno comum no qual os enunciados a serem analisados são produzidos. O contexto de construção da academia, especificamente de uma academia que torna para a formação docente, gerará determinadas culturas com costumes, rituais e outras práticas que circundam os sujeitos e determinam como eles se tornam professores, e essa amálgama toda de elementos não escapa aos pontos levantados anteriormente sobre ideologias e poder. Com a formação das instituições de educação, os diferentes sujeitos presentes nelas se constituirão em diferentes formas de relação, em níveis diferentes, como a separação entre professor de Educação Básica e professor Educação Superior, em uma cisão que também gera uma hierarquia — o professor da Básica, na maioria dos contextos, precisa passar pela avaliação do professor da Superior, para então se constituir um sujeito da categoria. Essa avaliação se dá, como bem sabemos, através dos trabalhos desenvolvidos em disciplinas curriculares dos

cursos de licenciatura e, geralmente, dentre elas há disciplinas de estágio obrigatório, onde a teoria encontra a prática docente. Neste momento, a avaliação se configura agora em medir não somente a apropriação de conceitos teóricos, como também medir, supostamente, o quão bom professor as licenciadas e licenciandos se tornarão a partir da elaboração de um plano de aulas e no **relato** de sua prática. A qualidade será medida a partir do quão próximo da idealização de aula do avaliador, que parte de conceitos teóricos específicos, o avaliando chegará.

Tais movimentos de avaliação pela produção de um relato de prática, submetem a práticas de uso do poder. O sujeito dentro do curso de formação é atravessado por poderes políticos-ideológicos não somente nas avaliações, como também nos momentos de formação como a seleção de leituras do currículo, as disciplinas ofertadas pela instituição, tanto as obrigatórias quanto aquelas de natureza optativa. Neste sentido, sobre como o poder afeta os sujeitos e por que meios ele afeta, Byung-Chul Han, em sua obra *O que é o poder?*, elabora ideias que vejo como importantes para relacionar os tópicos abordados até aqui: “[...] o mesmo conteúdo de ação recebe no suporte do poder uma outra forma na medida em que a ação do poderoso é afirmada ou interiorizada pelo subordinado como sua própria ação. O poder também é, portanto, um fenômeno da forma [...]” (HAN, p. 8, 2019). O conteúdo entendo ser a ideologia, e a ação o fazer concreto entre os sujeitos. Ao pensar nesses termos, a comunicação social por enunciados carrega a ideologia do dominante sobre o dominado, de maneira que estas próprias formas linguísticas, os enunciados, estão afetadas.

Claro que não podemos deixar de pensar que o processo de avaliação se dá também em vistas de atender a uma demanda da construção dessa academia em sociedade. Quando falo de ideologias dominantes, me refiro aos discursos e enunciados que dão orientação para os sujeitos nessa avaliação — que incluem documentos de leis, regimentos de cursos das instituições superiores etc. — que, dado o tipo de relação entre avaliador-professor e licenciandos, devem seguir por supostamente estarem em completo alinhamento com os pensamentos por trás desses documentos.

1.2. Aula de língua portuguesa

Encaminhando agora para o espaço-momento próprio de aula de língua portuguesa, vê-se que nela se chocam diferentes concepções — de língua, sociedade, escola, educação etc — a fim de dar sentido para a atuação docente. João Wanderley Geraldi, em suas obras “A aula como acontecimento” e “Portos de Passagem”, acaba por definir a aula de L.P. como um acontecimento que regula as práticas linguísticas, isto é, as práticas de leitura e escrita.

Esmiuçando essa asserção, podemos entender a aula de L.P., como visto antes, um espaço sócio-histórico ligado a academia, ao meio científico, ditatório das identidades das professoras e professores. Essa ligação faz com que a própria identidade da pessoa-docente esteja em uma dinâmica de transformações, atualizações, como o fazer científico que está sempre em funcionamento da lógica de atualização, do levantamento de novas teses, hipóteses, testagens, novas reflexões etc, tornando o próprio exercício docente um objeto de sentidos múltiplos. Estes aspectos, em minha compreensão, cercam não somente a aula de L.P. como também qualquer aula se verse em espaços educacionais de maneira geral.

A aula como acontecimento, então, é não-monológica. A depender do momento histórico em que está inserida e dos sujeitos que ela constituem, aula de língua portuguesa terá um sentido diferente, assim como os enunciados produzidos em diferentes contextos. Este entendimento sobre a aula de L.P. entra em conformidade com as ideias anti-monologistas do Círculo. E como posto por Geraldi ao falar do trabalho com o ensino da leitura e escrita na aula de língua portuguesa: “Não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes.” (GERALDI, p. 101, 2010), permitindo que haja uma conformação e reafirmação de certas ideologias que podem não ser benéficas a esses sujeitos.

Tentando condensar e costurar o que foi dito até aqui, entendo que enunciados são portadores de discursos que remetem a múltiplas ideologias. Ao lançar um olhar para enunciados que falam sobre as práticas de sala de aula em L.P., os sujeitos enunciadorees estão não apenas reportando a um contexto imediato de enunciação, como também a longa linha de enunciados construídos na academia que tentam responder às questões já levantadas na introdução desta monografia. Assim, os enunciadorees enunciam a partir de dadas posições ideológicas já solidificadas, que

afetam as formas linguísticas as quais têm acesso na hora de escrever os relatos de prática. Prosseguindo, irei estabelecer meus entendimentos a respeito desta materialidade da língua que chamo de relato de prática, para então partir para análise de alguns enunciados que chamaram a atenção e causaram as inquietações que deram pontapé na construção desta pesquisa.

2. O que se diz quando se escreve sobre educação: pressupostos de uma análise de enunciados de relatos de prática

2.1. Sobre o relato de prática

Antes de iniciarmos a análise, se faz importante delimitar e especificar o que chamo de tipo de enunciados relato, os objetos a serem analisados, como eles se configuram em suas materialidades, para então estabelecer quais serão os parâmetros de seleção e análise da *corpora*.

Primeiramente, partilho da compreensão de que o relato de prática, enquanto gênero discursivo, ainda em conformação e que tem por especificidade a leitura entre pares de interlocutores (GARCEZ e SCHLATTER, 2022), é uma das mais importantes etapas do curso de licenciatura, visto que há medidas legais que impõem, não somente uma parte de carga horária dos cursos de licenciatura em atividades práticas, como também, em conjunto dessas atividades, a produção de alguma escrita sobre as práticas obrigatórias. Ainda de acordo com Margarete Schlatter, os relatos de prática são:

[...] uma reflexão, com e para colegas, sobre algo que chamou a atenção na aula, foi diferente do esperado, *deu certo*, exigiu muito estudo, colocou em dúvida ou confirmou uma convicção... Algo que fez pensar no diálogo para a reconstrução e análise do vivido, algo que gerou aprendizagem (SCHLATTER, 2019, p. 26)

A orientação aqui é então que, enquanto uma prática discursiva, os relatos se caracterizam pelo trabalho entre sujeitos falantes, sendo eles, os relatos, mais ou menos regulados, seguindo regras ou regularidade próprias (GERALDI, 2003), portanto, dentro do entendimento sobre enunciados e os discursos que podem carregar, possuem uma dimensão axiológica. Então, epistemologicamente, entendo os relatos de prática de sala de aula como atividade de comunicação social e formas discursivas da comunicação ideológica.

Retomando a dimensão axiológica da comunicação humana, apresentada de várias formas nos trabalhos dos autores presentes neste trabalho, é inegável que este aspecto da comunicação social compreende também o contexto do espaço acadêmico dos cursos de licenciatura. Como Boaventura Sousa de Santos bem coloca em seu trabalho sobre os discursos científicos, “a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (p. 21, 2008). Apesar da reflexão se referir ao discurso e ao fazer científicos em relação a outras formas de saber, percebo que a mesma colocação pode ser deslocada para o objeto que suporta o discurso, para o próprio enunciado. Nesta proposição de Santo, articulada com os estudos enunciativos de Volóchinov e o Círculo, entendo que tal modelo totalitário do discurso científico só é possível em uma prática linguística que produz enunciados totalitários para carregarem esses discursos.

Em complemento, também entendo que diferentes gêneros do discurso se caracterizam pela fusão, ou pela possibilidade de absorção, das formas linguísticas de múltiplos outros gêneros e que podem, inclusive, cumprir a mesma determinada função sócio-interacional que a forma cristalizada mais comum cumpre. No caso desse trabalho específico, a compreensão privilegiada sobre relato de prática pode se caracterizar como um gênero em si, como também uma forma discursiva que pode estar presente dentro de outras materialidades discursivas ou gêneros do discurso que não identificamos como o gênero discursivo solidificado como relato de prática apresentado por Garcez e Schlatter, porém ainda dentro da sua conceitualização como “uma narrativa refletida sobre trajetórias individuais e coletivas para gerar aprendizagens” (p. 11, 2022).

Por compreender a existência de enunciados estáveis que compartilham do mesmo propósito de um relato de prática, a pesquisa de *corpora*, que será apontado adiante, mostrará que os relato de prática, não enquanto gênero do discurso, e sim como um tipo de enunciado, se faz presente em diferentes gêneros escritos como monografias, artigos, relatórios de estágio etc., e, portanto, configurando uma atividade humana relativamente estável e regular, e, por consequência, a formas textuais em alguma sentido regulares também. Essa estabilidade e regularidade são possíveis, pois, assim como o gênero relato de prática apresentado anteriormente,

esses outros trabalhos “apresentam uma reflexão, com e para colegas, sobre algo que chamou a atenção na aula”, apresentam narrativa da prática e reflexão sobre as mesmas a fim de contribuir para o extenso arquivo de textos reflexivos sobre o fazer pedagógico.

2.2. Relato como exercício de autoetnografia

Pensando na experiência de escrever um relato de uma prática vivida pelo autor, a questão que paira aqui, além das já apresentadas, é qual objeto está sendo narrado-analisado: a prática de sala de aula ou memória do sujeito que a experienciou? Para mim, dada essa questão, esse exercício de análise da vivência social que é a prática de sala de aula acaba por abrir precedente para questionar se os relatos de prática se inserem no campo da autoetnografia.

Não estamos olhando para o objeto aula quando escrevemos sobre estas experiências, mas sim para aquilo que o sujeito vivencia e como as trocas nessa experiência se movem e o afetam, e como ele afeta o espaço social em que se insere. Como Silvio Matheus Alves Santos apresenta em seu artigo, que tem por um dos seus objetivos apresentar o conceito, a autoetnografia “refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve)” (p. 218, 2017), portanto entendo que os relatos de prática, enquanto textos produzidos por professores para professores sobre o seu trabalho, e que de alguma maneira “impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação” (p. 218, 2017).

Ainda nesse fluxo sobre o pensar da autoetnografia, gostaria de colocar que também encaro este trabalho como um exercício de autoanálise, em vista de me encontrar no mesmo espaço social e identitário das autoras e dos autores aos quais analiso enunciados. Portanto, as asserções aqui feitas também dizem respeito a minha própria experiência enquanto docente em primeira formação.

2.3. Sobre os critérios de seleção e recorte de objetos e sua análise

A partir da experiência de estágio curricular obrigatório na vivência da formação que culminou neste trabalho, centralmente, da produção de relato dessa experiência, foi-se indagado que movimentos são feitos, e onde eles levariam, em termos de escrita sobre educação. Novamente, o relatório³ de estágio, enquanto gênero do discurso, culmina em uma das materialidades da experiência formadora de licenciandos e licenciandas, portanto, pode ser visto como importante etapa para avaliação do processo de formação docente, bem como objeto para reflexão sobre práticas pedagógicas e produção de reflexões científicas nos diversos campos da educação. Para além do relatório de estágio, outros gêneros do discurso se apresentam como relatos de prática e também funcionam como narradores das práticas de sala de aula, porém, nem sempre com o aspecto avaliativo *explícito* quanto à narrativa da prática. Como afirmado na seção anterior e a ser explicitado aqui, relatos de prática se fazem presentes em produções do tipo: monografias, artigos de revista, capítulos de livro etc. Nesta múltipla apresentação dos relatos de prática, proponho um olhar para eles como formas de enunciado e não apenas como gênero do discurso, abrangendo assim estes outros trabalhos textuais.

Para seleção dos textos analisados, foram estabelecidos primeiro parâmetros de pesquisa no repositório digital de trabalhos acadêmicos da UFRGS. Esses parâmetros se configuraram pela busca por palavras-chave como: relato, relatório, estágio, língua portuguesa, língua materna, para então realizar a seleção. Os textos deveriam ser de autoria de discentes de cursos de licenciatura em Letras, sejam eles artigos, resumos expandidos, trabalhos de conclusão de curso etc. Por fim, foram selecionados aqueles que foram produzidos por autores distintos em uma discriminação de cinco trabalhos de uma mesma instituição e que contemplavam não apenas relatos de estágio curricular obrigatório como também outras atividades de iniciação à docência que envolviam escrita de relatos de práticas.

Além dos cinco relatos encontrados em repositório digital, uma sexta produção, retirada de uma revista de educação publicada pela mesma instituição em que os outros trabalhos foram produzidos, foi considerada a fim de contrastar com as demais. A triagem deste texto se deu durante a elaboração inicial desta monografia, ainda no seu estágio inicial de seleção de objetos de análise. Na sua lida, entendi que se

³ Usarei relatório de estágio como sinônimo exclusivo para relato de estágio, já que penso que a palavra relato pode remeter a uma discussão sobre a natureza do texto construído a partir das vivências de práticas de sala de aula para além do momento de estágio curricular obrigatório.

caracterizava como um relato de prática e, portanto, atendia aos critérios de discriminação dos demais objetos, além de me parecer um contraste interessante por se diferenciar e pertencer a um gênero diferente dos demais.

A partir dessa seleção, busco voltar meu olhar para que possíveis sentidos os enunciados que giram em torno da docência, a aula e o ensino de língua L.P., que também chamaremos de constituintes de uma aula de língua portuguesa, manifestam nas produções de relatos, para responder a questão central deste trabalho. Além da busca por esses sentidos para agregar a resposta à questão, também busco enxergar possíveis posicionamentos invocados nesses enunciados – utilizando de termos bakhtinianos – referentes à posição social dos falantes que ocasiona em diferentes posturas valorativas antes enunciados. Com esses posicionamentos em destaque, busco então entender como eles afetam a escrita desses enunciados, no intuito de compreender os processos de formação docente na área de ensino de L.P e como eles se manifestam nos relatos de prática.

Pensando nesses processos de formação, entendo que narrar, ou relatar, uma experiência pressupõe atrelamentos dentro de uma esfera teórica e outra ética-moral – diferentes ideologias – atrelamentos esses que servem como uma espécie de lente pela qual se lê a realidade e guia-se os sujeitos, determinando quais os movimentos serão realizados ante interações sociais. Nos relatos de práticas em sala de aula, vê-se enunciados as diferentes filiações teóricas, acumuladas no período durante o percurso da licenciatura, suas leituras enquanto sujeitos-autores dos aspectos que guiam e determinam o que entendem como constituintes de uma aula de língua portuguesa, bem como o propósito da disciplina e da escola para o contexto de sociedade. No entanto, dada a natureza dessa forma discursiva, em especial características como o leitor(a) pretendido, a instituição em que os autores se encontram filiados, os atrelamentos éticos-morais etc, que vêm também a constituir e determinar o entendimento do propósito da aula de língua portuguesa e da escola, parecem não estar tão transparentes nos enunciados selecionados. Os autores e autoras não aparentam ter a plena consciência destes fatores — mesmo que estejamos trabalhando com a noção de texto-enunciado como um objeto não monológico, entendendo que há possibilidade de contradição para fins de análise — o que ocasiona em movimentos como contradição, autoritarismo e valoração negativa dos saberes e práticas de seus pares docentes da Educação Básica.

Pretendo, a seguir, olhar com atenção para as produções de relatos e seus enunciados, a fim de realizar apontamentos que podem contribuir para futuras reflexões não somente quanto a escritura desse gênero como também de outras produções relacionadas ao campo pedagógico.

Por fim, por questões éticas e metodológicas, citarei diretamente os autores e as autoras dos enunciados analisados, mas com a ressalva acentuada aqui de que as pontuações feitas na leitura e análise não dizem respeito a uma crítica pessoal aos indivíduos que os produziram, mas sim as condições e posições nas quais eles e elas se inserem e como essas condições e posições refletem na escrita. Além disso, por me interessar por enunciados específicos, que respondam a questões específicas, e também de todos os textos citados na seção seguinte estarem disponíveis de forma pública, este trabalho não apresentará os trabalhos com relatos completos como anexos.

3. Leitura dos enunciados dos relatos: sentidos mobilizados na escrita de práticas de sala de aula

Durante a leitura dos relatos de práticas — que irei aqui identificar em ordem numérica Um, Dois, Três, Quatro, Cinco e Seis, para facilitar a identificação posterior, percebo construções de enunciados que invocam um discurso de ordem e comando, em um tom autoritário ou absoluto, tentando determinar ou limitar de forma ou, em minha compreensão, o que deve ou ser realizado em sala de aula, mais especificamente, sobre como uma aula de língua portuguesa deve ser independente do contexto complexo e multifacetado que ela pode estar inserida.

A seguir, como já delimitado anteriormente, proponho a leitura dos trechos que identifico como aqueles pertencentes a relatos de prática, que atendem aos critérios estabelecidos na seção anterior. Entendo que falar em trechos pode soar como uma problemática, porém, o gesto se faz necessário devido a extensão da *corpora*, além dos objetos estarem disponíveis para o público geral em suas totalidades para apuração e validação dos dizeres a serem feitos na leitura e análise.

3.1. Relato Um

Como apresentado previamente, a seleção dos textos se deu a partir de certos critérios que levaram a produções que incluem relatos de prática que não necessariamente se identificam como os gêneros relatório de estágio e/ou relato de estágio. O primeiro texto aqui analisado, com seus enunciados de relato de prática, se encontra em um trabalho de conclusão de curso e é redigido a partir de uma experiência durante a graduação da autora. Como é posto pela autora: “Nesta discussão, apresentaremos uma análise sobre o ensino de língua materna atual. ” Essa discussão, fica claro ao longo de vários trechos, é realizada a partir das experiências dela como professora, rememorando práticas de sala de aula enquanto estudava no curso de licenciatura.

Ainda na introdução, é encontrado o seguinte enunciado no relato: “As práticas pedagógicas no ensino de língua materna têm se mostrado ineficazes, na medida em que muitos alunos ingressam e saem da escola sem compreender **o sentido real da aula de língua materna**⁴ no currículo escolar. ” (AMBOS, pág. 08, 2011) Gostaria de destacar primeiramente a afirmação da existência de “práticas pedagógicas ineficazes”, categoria na qual, a partir da nossa análise, a autora não identifica suas práticas ao narrar a experiência de sala de aula que dá base a seu trabalho. Seguida então, olhemos para o do determinante “o sentido real” usado ao falar sobre a aula de língua portuguesa: ele aparece para a assunção de um sentido singular, especificamente pelo uso do artigo, para esse tipo de aula, abrindo espaço para uma relação antitética com outros sentidos, e, portanto, outras práticas em sala de aula de língua portuguesa.

O sentido singular é retomado novamente no mesmo capítulo no enunciado “os alunos não sabem o sentido da aula de língua materna. ” (AMBOS, pág. 09) ao narrar a experiência que culminou na escrita do relato-TCC. Seguido, outro enunciado que chama a atenção e que parece ter relação com a ideia de um único sentido a ser compreendido sobre a aula de LP:

Se pudermos ver o que se passa e como são construídas as práticas na aula de língua materna, observemos, reparemos, avaliando se são, de fato, cabíveis para o sucesso da aula, tanto para o professor quanto para os alunos. (AMBOS, p. 10, 2011)

⁴ Grifo meu.

Desta vez o que se destaca é a ideia de sucesso, que, ao repensarmos sobre as asserções anteriores, estão relacionadas. A autora parece entender que a compreensão, ou tomada de consciência, do aluno sobre o sentido da aula LP é um dos objetivos a serem atingidos para concretizar o sucesso da aula.

Ainda no mesmo trecho acima parece haver por parte da autora a afirmação de que o sucesso da aula é algo constituído entre alunos e professores a partir de observação, reparação e avaliação. Aqui gostaríamos de trazer o próximo enunciado:

É importante destacar que este trabalho não tem a pretensão de ensinar uma nova metodologia ao professor; esta discussão é fruto de uma inquietação particular e, transformado em estudo acadêmico, visa contribuir com outras possibilidades ao docente [...]” (AMBOS, p. 12, 2011)

A inquietação causada aqui se dá a afirmação de que não “pretensão de ensinar uma nova metodologia ao professor”, o que se pressupõe ser o leitor alvo do relato, afirmação essa que parece contraditória quando a autora repetidamente afirma que há apenas um sentido real para a aula de LP, pondo em cheque possíveis outros pensares em torno do tópico.

Desta maneira, a autora passa a colocar dois discursos nos enunciados, o que nos leva a questionar o que acontece na elaboração desses enunciados e por onde penetram esses discursos distintos e contraditórios. Está na afiliação teórica? Está na filiação político-ideológica ou no espaço enunciativo da academia/ curso de licenciatura? Como a escrita restrita, avaliativa, que busca se alinhar às formas do discurso acadêmico, que pressupõe uma estabilidade nos processos semânticos a certo rigor, cria essa contradição?

3.2. Relato Dois

Este segundo relato é produzido a partir da disciplina de estágio, como é possível verificar já no resumo do trabalho e também em sua introdução: “este trabalho caracteriza-se como uma reflexão acerca da experiência de formação docente oportunizada na atividade curricular “Estágio de Docência em Português I”, realizada como parte de meu percurso como licencianda em Letras.” (GONÇALVES, p. 12, 2013), para o trabalho de conclusão de curso da autora. Por se tratar de uma “reflexão acerca da experiência”, pressupõe-se que haverá uma narração sobre a atividade prática do estágio, narração essa que acontece a partir do capítulo dois da monografia.

Um dos enunciados que chama a atenção durante a leitura do texto, e que direcionam a um entendimento do que é uma aula de língua portuguesa para a autora, é:

Partindo **do pressuposto**⁵ de que o objetivo do ensino de língua portuguesa “é dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p. 14), entendo que a compreensão e a capacidade de produzir textos é uma questão de cidadania. Proporcionar aos alunos um amplo domínio das potencialidades de sua língua materna, para que, mediados por ela, possam ter uma leitura de mundo mais crítica, compreender o discurso em seu caráter constituído e constitutivo, e apropriar-se, cada vez mais, do papel de autores de sua língua e de suas vidas, como construtores dos diversos textos que circulam na sociedade. (GONÇALVES, p. 18)

A partir desse trecho a autora do relato se atrela a um entendimento do que é uma aula de língua portuguesa, recorrendo a uma referência amplamente difundida nas discussões acerca do assunto. O que chama a atenção, no entanto, não é a escolha referencial teórica, e sim a construção sem moduladores que indiquem que essa escolha é consciente dentre o mar de possibilidades de formações do que uma aula de língua portuguesa pode ser. O pressuposto é um definitivo, “do pressuposto” e não “de um (entre muitos) pressuposto”, não é um dentre outros meios de entender o papel da aula de L.P., “é objetivo” e não subjetivo a outros fatores que circundam a escola e a sala de aula, evidenciando uma força que a compele a entender que existe apenas um jeito de preparar e aplicar a aula de L.P.

Ainda no capítulo dois, na terceira seção mais exatamente, a autora narra detalhadamente o momento de planejamento do que ela chama de “projeto de estágio” e sua aplicação. Em determinado momento da sua escrita, a autora nos diz:

Um fator que, a meu ver, **contribuiu para a não adequação**, em alguns momentos, do projeto aos objetivos delimitados, foram **as inserções solicitadas pela professora titular**. Em um dado período do projeto, os conceitos de sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, hipônimos e hiperônimos deveriam ser abordados, porém, a partir do tipo de exercícios que ela me apresentou. E esse, para mim, foi um momento complicado, pois, ou eu **transgredia a solicitação e conduzia o conteúdo da forma que achava mais adequada**, trabalhando os conceitos a partir de exercícios de leitura com os gêneros da esfera que havia escolhido, a fim de não haver uma quebra tão drástica dentro da progressão do projeto, ou seguia o que ela havia solicitado, pois a prova sobre o conteúdo já estava pronta (GONÇALVES, p. 30, 2013, grifos meus).

⁵ Destaque meu.

Esse trecho reforça a leitura anterior sobre o entendimento do que é a aula de língua portuguesa e como ela deve ser, limitando o espaço para outros pensares de como a aula deve acontecer em diferentes contextos que exigem diferentes reflexões e práticas. O enunciado demonstra que os objetivos do momento da prática em estágio não eram compartilhados entre estagiárias e docente acolhedor.

3.3. Relato Três

Olhemos agora para o relato Três que se faz presente em uma monografia de conclusão de curso. Como explícito no próprio título, “Da teoria ao estágio, do estágio à teoria: leitura, escrita e concordância”, as reflexões feitas ao longo da monografia partem da experiência de estágio da autora, configurando, como discorri anteriormente, uma produção com relatos de prática.

O trabalho aqui é organizado em seis capítulos, sendo o primeiro uma introdução descrevendo o escopo geral do trabalho, o segundo apresentando um percurso histórico sobre a educação no Brasil a partir de escritos de outros autores, o terceiro com concepções sobre linguagem que orientaram os movimentos da prática em sala de aula, o quarto o relato de prática, o quinto uma reflexão sobre a linguística a sua contribuição para o ensino de língua portuguesa e o sexto uma análise de livro didático levando, enfim, a conclusões finais.

Neste objeto daremos foco para os capítulos de introdução, de relato e as conclusões finais, portanto, visto a extensão do mesmo e as limitações desta monografia, apresentaremos apenas enunciados deste recorte.

Já na introdução, encontramos o seguinte enunciado que nos chama a atenção:

A tradição gramatical continua prevalecendo sobre os saberes linguísticos, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, para o Ensino Básico. Embora os documentos oficiais que orientam, ou deveriam orientar, salientem a necessidade do trabalho com o texto – a língua em uso – as práticas de grande parte dos professores em sala de aula continuam acentuando a nomenclatura, as classes gramaticais e o trabalho com frases descontextualizadas, apesar de já ser constatado que os alunos não aprendem com esses tipos de atividades (LEIVAS, p. 06, 2015)

Nessa primeira asserção é então negado valores positivos para o que a autora irá se referir como “tradicional”⁶, práticas de sala de aula que privilegiam o ensino de regras gramaticais isoladas de uma perspectiva de uso social da língua. Essa negação é reforçada ao longo do trabalho, não apenas na introdução, como também nos capítulos que apresentam os referenciais teóricos da docente.

No segundo capítulo, a autora, de acordo com os enunciados apresentados, delimita os sentidos de língua e linguagem, ao mesmo tempo que reforça a polarização entre abordagens do ensino de língua portuguesa, a que prioriza ensinar o sistema da língua, a sua gramática, descolada do campo de uso social dela, também chamado de “ensino tradicional”, e outro polo que se preocupa com as práticas sócio-históricas realizadas pela língua.

Já no capítulo que apresenta o relato extensivo das práticas — vale ressaltar que esse relato é referente a atividades da cadeira de estágio obrigatório da instituição formadora da autora — temos os seguintes enunciados: “É na linguagem que nos constituímos como sujeitos. A linguagem é heterogênea, pois somos sujeitos. Praticamos a linguagem de acordo com o sentido que queremos dar ao que falamos.” Que apresentam novamente um entendimento específico para linguagem.

3.4. Relato Quatro

O Relato Quatro aqui selecionado também se configura como um trabalho de conclusão de curso. Como colocado na introdução, o relato é realizado a partir da vivência do estágio obrigatório da autora em conjunto com outra licenciada, em um trabalho de docência compartilhada.

Nesta produção específica, a autora reitera algumas vezes a sua concepção de aula de língua portuguesa a partir de textos de cunho normativo-governamental, portanto, tendo como aporte teórico os próprios conceitos e autores que sustentam esses textos normativos.

Indo para o relato da prática, nos enunciados em que a autora narra a experiência e recria textualmente o espaço onde as práticas aconteceram, o papel ocupado pela professora titular da escola que recepcionou a autora é apresentado de maneira diminuta e sucintamente como de um sujeito com uma concepção de aula de

⁶ No trabalho são apresentados pelo menos dois sinônimos para ensino tradicional, sendo eles: “tradição normativa” e “tradição gramatiqueira”.

língua portuguesa oposta ao da autora e da companheira de docência no estágio. A participação da mesma é citada apenas em um trecho do capítulo três (CUNHA, pág. 25, 2017), espaço reservado para iniciar narrativa de planejamento e prática de sala de aula de forma detalhada, bem como aparecendo na introdução de forma breve (CUNHA pág. 09), quando a autora primeiro nos conta que não conseguiu atender a uma demanda de planejamento da professora-receptora.

Em outro enunciado, vê-se que autora admite de maneira indireta que a sua concepção sobre a aula de língua portuguesa difere daquela que estava sendo realizada anteriormente a sua chegada no espaço de prática:

Descobri, mais tarde, que **não era possível simplesmente encaixar o estudo de um item gramatical dentro de um ensino em que o texto é o centro – que era o nosso objetivo no estágio⁷** – sem que estivéssemos usando os textos como pretexto para o estudo de nomenclatura e classificação gramatical. (CUNHA, p. 09)

Por fim, a leitura do trabalho levou ao destaque de um enunciado que evidencia um texto orientador legal como sustentador das práticas narradas, além de afirmar a existência de uma suposta dificuldade no trabalho de outros docentes:

Para justificarmos a necessidade deste trabalho, quero colocar em pauta que existe certa confusão e dificuldade, que muitos professores enfrentam, quando o assunto é trabalhar com recursos linguísticos de forma que a gramática esteja voltada para o uso. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹, — “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28). (CUNHA, p. 11)

3.5. Relato Cinco

O Relato Cinco inicia novamente o seu texto com um enunciado explicitando que é relato de práticas de estágio: “O presente trabalho é resultado de uma experiência realizada no primeiro semestre de 2017 como professora estagiária de Língua Portuguesa em uma turma de sexto ano de uma escola pública estadual

⁷ Grifo meu

localizada no centro de Porto Alegre. ” (RICHETTI, p.10, 2018) e que se propõe a analisar a produção de material didático e a metodologia de aplicação dele. Voltando para o sumário, vemos que a narrativa de relato está reservada para o capítulo 3, mas é possível ver traços da narração da experiência da autora em outros trechos, como na própria introdução, onde somos apresentados ao espaço para o qual foi pensado o material didático e onde fora aplicado, configurando um relato de prática esparsa, diferente dos demais trabalhos expostos até então, que se propuseram a narrar e refletir sobre a experiência de prática de sala de aula diretamente.

Ao ler o trabalho como um todo, dando ênfase no aspecto do relato como uma análise de prática, que deve apresentar de alguma maneira seu suporte teórico, as noções sobre o que deve ser a aula de L.P. estão bem explícitas em diversas partes em enunciados como:

- I. “Considero a sala de aula um importante espaço para lidar com questionamentos relacionados ao mundo e com potencial transformador que pode colaborar [...] para que exista uma sociedade cada vez mais igualitária e justa para todas as pessoas [...]” (RICHETTI, p. 11)
- II. “[...] as aulas de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) parecem servir perfeitamente para que o aprendizado da língua se articule com questões pertinentes ao mundo real.” (p. 15)
- III. “A prática docente não deve isentar-se da luta pela criação de espaços mais democráticos e seguros [...]” (p. 22)

Enunciados como esses modulam e expõem o entendimento da autora sobre o que deve ser a aula de L.P., mesmo que nem em todos apareça literalmente “aula de língua portuguesa”, para além de citações diretas de teóricos ou outros tipos de textos que se proponham a trabalhar de alguma maneira esse tópico.

Na leitura desse trabalho, o que chamou a atenção foram as múltiplas reiteraões sobre a construção da aula de maneira a atender demandas dos diferentes sujeitos envolvidos na construção da aula. Quatro enunciados, especificamente, se destacaram, em ordem de ocorrência:

- IV. “A justificativa para a escolha do tema partiu de necessidades notadas por mim e pela minha colega a partir das observações realizadas na turma em questão [...]” (p. 10)
- V. “Desse modo, surgiu a necessidade de criar um material didático que dialogasse com as necessidades da turma (como por exemplo, gostos particulares, situações pessoais, idade) e da vida em torno deles.” (p. 13);
- VI. “Dessa forma, no momento da construção da unidade didática⁸, além da preocupação com o conteúdo gramatical exigido pela professora titular, tentamos ao máximo uni-lo com leitura e escrita de textos que propiciassem debate e construção de ideias entre a turma.” (p. 15);
- VII. “A construção da unidade foi totalmente pensada com base nas necessidades da turma e, também, a partir de pedidos das alunas e dos alunos.”(p. 37);

Desses três enunciados, apenas um menciona o interesse de alinhar o planejamento e a prática com o trabalho sendo realizado pela professora regente da instituição receptora. Em minha leitura, notei a recorrente ausência de menções a questões relacionadas às ideias defendidas por esses dois entes, escola e professora regente, que, em tese, têm suas próprias orientações sobre o que deve ser a aula de L.P.

3.6. Relato Seis

Este relato, diferente dos outros, chamou a atenção por não tocar de maneira direta ou explícita o trabalho desenvolvido anteriormente nos espaços de prática em termos metodológicos. Como talvez o/a leitor(a) deve ter notado, a maior parte dos destaques que fiz nesta leitura se dá no campo de como as narrativas refletem a visão dos autores e autoras em relação a escola e aula de língua portuguesa, tanto aquelas que eles e elas vivenciaram como as mesmas enquanto instituições históricas, algo, a partir dessa leitura, ausente aqui.

Como descrito na seção que apresentou como fora feita a seleção de objetos de leitura e análise, o relato aqui está presente em um artigo de revista, portanto, é um texto diminuto em relação aos demais apresentados até aqui. Conseqüentemente, há uma preocupação com economia a respeito de pontos a serem desenvolvidos ao longo do trabalho, como bem pontuado no enunciado a seguir: “É importante ressaltar que as descrições apresentadas a seguir são uma síntese dos dias de convivência e trabalho com a turma, pois muito poderia ser discutido e explanado, no entanto o intuito é ser breve e preciso.” (ALVES e VOLMER, p. 23, 2021), presente na penúltima seção nomeada como “Relato de experiência”.

Ainda relacionando este trabalho com os demais, a estrutura da escrita se repete aqui em uma divisão explícita entre parte teórica e outra de relato, porém diferente dos demais, não identifiquei nenhum traço de relato de prático na seção dedicada a elucidação teórica, como descrição do ambiente onde a prática se deu, o que no ambiente que acolheu as práticas de estágio influenciou no planejamento de aulas, pontos que aparecem nos demais objetos de análise durante as seções teóricas.

3.7. Breve nota sobre as referências bibliográficas dos trabalhos analisados

Após esse segundo exercício de leitura, me orientei às referências bibliográficas da seleção dos trabalhos aqui apresentados. Mesmo que a seleta de recortes apresente construções textuais indicadores de quais aparatos teóricos as autoras e autores dos relatos se apropriam para embasar suas práticas, nos é claro que, devido a gama de complexidades de ideias, o volume limitado para escrita etc., não é possível, ou mesmo esperado, um desenvolvimentos e articulação minuciosos entre esses aparatos teóricos. Portanto, cabe às seções de bibliografia cumprir com uma tarefa econômica e indicar, aos possíveis leitores e leitoras desses trabalhos, as epistemes por trás deles.

Dos seguintes trabalhos analisados, os dois textos mais correntes, presentes em todas as bibliografias, foram a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os dois documentos governamentais são construídos em cima de certos pressupostos teóricos, então, entendo que, para além das obras e autores presentes nas seções bibliográficas, quem recorre a esses documentos

também se compromete com as referências teóricas sob as quais eles são construídos, abrindo espaço para contradição e maleabilidade.

Nos campos teóricos sobre língua e linguagem se fizeram presentes textos de correntes enunciativas e interacionistas, como Mikhail Bakhtin e Émile Benveniste, além de autores conhecidos que partem dessas mesmas correntes de pensamento na produção de seus escritos sobre o ensino de L.P., como Geraldí, Sírío Possenti e Roxane Helena Rodrigues Rojo, Luciene Juliano Simões, para citar algumas recorrências.

Em um primeiro movimento dessa leitura das seções bibliográficas a maior variabilidade de referências ocorre conforme a especificidade dos temas transversais na elaboração dos trabalhos. Como é possível ver nos relatos, temos autores como Judith Butler, bell hooks, Guacira Lopes Neto, Angela Davis e Antonio Candido. De maneira geral, os trabalhos foram construídos a partir de uma seleta específica de autores, variando muito pouco de acordo com especificidades exigidas pelo tipo de reflexão a ser produzida.

O objetivo aqui não é desenvolver um pensamento completo, finalizado, sobre a bibliografia desses relatos. No entanto, acredito que devo mostrar que esse aspecto sobre a escrita desses textos chama a atenção, deve ser investigada e foi considerada durante a concepção desta monografia, mesmo que não seja de interesse primeiro.

4. Análise dos enunciados: contradições, discurso arrogante e discurso autoritário

Feita a leitura dos relatos de prática, acredito que algumas pontuações sobre os discursos que eles parecem suscitar devem ser feitas. Em primeiro lugar, o que chama atenção nos trabalhos com enunciados de relato é a contradição que aparece em forma daquilo que, assim como Barthes, chamo de discurso arrogante — que também entendo como uma forma de discurso autoritário. Como o autor coloca, essa arrogância se constitui como "todos os "gestos" (verbais) que constituem discursos de intimidação, de sujeição, de dominação, de asserção, de soberba: que se situam sob a autoridade, a garantia de uma verdade dogmática [...]" (p. 313, 2003).

Como visto nos enunciados, não era incomum entendimentos monológicos sobre o papel da aula de língua portuguesa, com as diferentes concepções sobre ela entrando aparentemente entrando em conflito com as práticas realizadas

anteriormente nos espaços que acolhiam estágios — como apresentam os enunciados dos relatos dois e quatro. Os projetos de aula dos licenciandos e licenciandas, como ditos pelos mesmos, se sustentavam em concepções divergentes dos espaços que os acolhiam e houveram escolhas de não incorporar ou se adequar ao trabalho que vinha sendo realizado nesses espaços. Ao escolherem este caminho, na escrita dos relatos há um vazamento de um tom de julgamento sobre as práticas divergentes aquelas realizadas nos estágios e um discurso de tom autoritário invocando um ideal único e soberano sobre o objetivo da aula de L.P — a contradição apontada no Relato Um é o exemplo mais evidente. Se não há intenção de propor uma nova metodologia, por que então adjetivar implicitamente a aula de um par como inadequada para em seguida narrar uma prática que considera bem-sucedida?

Visto que as análises que proponho revelam o caráter da estabilidade na produção dos enunciados, acho interessante salientar que, como já escrito por Tomaz Tadeu sobre o tom em que os discursos sobre educação são concebidos:

Ele é, por excelência, crítico. No começo está a denúncia. Seu recurso estratégico é o de negar o estado atual do sistema educacional. O “sistema” é perverso. A escola é reprodutora. O currículo é machista, sexista, racista. É assim que ele começa. Quando vai se aproximando do final, ele se torna, em troca, moralista. Ele diz como fazer para reformar o currículo, a escola, a educação, o mundo. Sua ontologia é a de um mundo torto, julgado a partir de uma transcendência qualquer. Sua ética (ou sua moral?) é a de quem sabe, com toda certeza, para onde o mundo — o da escola, o da educação, o do currículo, em particular — deve caminhar. O discurso educacional é o Juízo de Deus. É o discurso da condenação e da negação. É o discurso da indicação do reto caminho. Negação. Negação da negação. No final, a solução, dialética, claro, tirada da manga do mágico crítico (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.128).

Portanto, entendo que, a fim de carregar esses discursos, na formação docente se faz necessária uma ordem implícita no ensino sobre educação e sobre o ensino da escrita sobre a educação que, por algumas vezes, pode ser ensinado sem a tomada de consciência do seu processo. Um ou uma licenciada se toma desse tom não por ele ser inerente ou inescapável, mas sim por ser-lhes ensinado a falar assim sobre a educação como um todo, seja sobre aula, seus pares, metodologias etc.

No campo legislativo, encontramos os seguintes documentos que orientam a organização dos cursos de licenciatura do país: Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, tais documentos apresentam certas diretrizes sobre a formação prática dos estudantes de licenciaturas, portanto, tornam obrigatórias disciplinas ou cadeiras que visam o

contato direto dos estudantes com o meio onde poderão futuramente exercer a docência. Quanto a presença de referências a esses textos oficiais orientadores das práticas de sala de aula, gostaria de redirecionar o olhar sobre o Art. 1º da resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, documento que determina a carga horária dos cursos superiores para formação de professores:

“A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. ”

Dado o tipo de objeto que analisamos, acredito que seja importante para o leitor, ou leitora, entender brevemente as proporções nas quais os cursos de licenciatura privilegiam as práticas da atividade docente em relação ao tempo de estudo teórico: como visto acima, menos da metade do tempo de formação é dedicado à prática, abrindo espaço para mais momentos de reflexão teórica não inseridos na realidade escolar. Isso parece impactar de alguma maneira na escrita de relatos. Não há obrigatoriedade de contato com espaços escolares nos cursos de licenciatura, o que pode auxiliar na apropriação do discurso arrogante que acha possível em um espaço limitado de tempo, em um cenário contido, o trabalho de um docente ainda em formação ser mais adequado do que aquele do docente que o acolhe em sua sala de aula. Além dessa vivência limitada nos espaços escolares na posição de sujeito-docente, e retomando a questão avaliativa, quem se coloca na posição de estudante de licenciatura é compulsoriamente levado a assimilar e a reproduzir as ideologias por trás dos documentos que regulam não só os cursos superiores como também os que regulam a Educação Básica.

Nesta onda, os licenciandos e as licenciandas, além de ficarem à mercê de uma narrativa que entende o que ocorre em aulas de L.P. como algo pior do que os métodos e teorias que apreendem na primeira formação – como apresentado no relato Três, a “tradição gramaticeira” –, também ficam à mercê de atender os requisitos de apropriação teórico de documentos do tipo BNCC ou PCNs. Desse modo, mais do que se sentirem autorizados a impor suas concepções em espaços onde são recebidos como visitantes por tempo limitado, sem considerar o seu impacto a longo prazo dentro do planejamento próprio dos docentes que os recebem, os futuros licenciados também desprezam “por tabela” as construções teóricas sobre o ensino de L.P, e sobre a educação como um todo, assumindo que aqueles que os receberam em sala de aula não consideraram as mesmas questões que eles.

Na construção de narrativas sobre a aula, os visitantes parecem desconsiderar também outros pontos de vista sobre as condições em que professoras e professores se encontram, ao próprio discurso da precarização do trabalho docente e a do desmonte da educação no país. Retomando Barthes e Santos, os discursos produzidos na academia, que são aqueles que atravessarão os licenciandos e licenciandas, são aqueles que assumem um tom de verdade absoluto. Podemos dizer até que há uma disputa sobre qual será a verdade, entre a narrativa do despreparo e inapropriação das práticas de sala de aula de docentes já formados e em ativa e o absolutismo da qualificação superior do sujeito ainda em estágio de primeira formação, *versus*, e em um tom mais delicado, as professoras e os professores fazem aquilo que é possível e adequado a realidade em que se encontram para fazer aula. Ao falar dos “aspectos colaterais da arrogância”, Roland Barthes vai remeter a memória do arrogante como uma delas, apontando que tal memória é aquela que se sente no poder de julgar, o que parece ser o que acontece nos relatos. Na contradição sobre não querer impor uma nova metodologia, bem como no movimento de apagamento dos movimentos dos sujeitos que receberam os autores e autoras dos relatos em suas aulas, o discurso arrogante, julgador, parece se fazer presente. O trato para com esse “outro lado da história” carece de compreensão e acolhimento.

Considerando que os enunciados são produzidos para contribuir com a continuidade reflexiva no espaço acadêmico, os textos onde eles se encontram acabam por manter fazer a manutenção da lógica criticada pelos dois autores que apresento nesta análise. Citando novamente Barthes, os textos produzidos neste

contexto incorporam um "espírito natural de verdade" e pretendem produzir um conhecimento "[...] verdadeiro, o único verdadeiro, e verdadeiro somente na expressão determinada com a qual se produz sob todos os seus pontos de vista, declarando falso sem exceção, sem atenuação, tudo o que o contraria" (p. 319, 2003).

Mesmo que os sujeitos em formação estejam condicionados elaborar as suas práticas a partir de determinados pensares, que circundam até mesmo o regimento dos cursos e outros documentos legais que os balizam, – e portanto os incubem a se adequar a eles mesmo nas suas produções discursivas – não parece haver uma razão para desconsiderar outras noções de práticas visto que, como inclusive muitos dos autores que são referenciados nos relatos dizem em seus trabalhos, é papel do professor em sua aula adequá-la da melhor maneira possível à realidade daqueles sujeitos que participam da sua construção, os estudantes, com o objetivo de avançar no seus desenvolvimentos. Ainda que os relatos sejam um espaço para reflexão, até mesmo contestação das práticas de sala de aula, não me parece que há esta consideração sensível pela parte dos autores e das autoras em enxergar que aqueles docentes que os e as recebem também podem ter percorrido, ou pensado em percorrer, caminhos semelhantes em seus planejamentos de aula, porém, dada a diversos fatores que não aparecem nos relatos, não julgaram esses caminhos os mais apropriados para as suas realidades.

Considerações finais

A partir deste trabalho em cima da leitura e análise dos relatos, acredito que há uma contribuição para um possível repensar sobre o que se ensina em disciplinas de estágio ou nos cursos de licenciatura em Letras como um todo, em especial como se deve fazer uma aula, como ensinar língua. Além disso, repensar o texto de relato como um espaço de reflexão ideológica, de diálogo entre diferentes perspectivas do que uma aula pode ser e, diferente do foi apontado pela análise aqui proposta, não o que ela deve ser em movimento de comparação valorativas às práticas guiadas pelos nossos pares.

Retomo aqui os textos de Geraldi que, ao contar sobre a experiência como formador de professor, ou professor de professores, relembra os cursos de treinamento, e atualização, que chegou a ministrar. Neles, parecia que a lógica da

reprodução de receitas para dar aula de língua portuguesa era o que imperava, e como é de senso comum, seguir receitas com ingredientes diferentes vai acarretar em resultados distintos, possivelmente desastrosos. Não seria, talvez, necessário nos perguntarmos se os cursos de licenciatura, dada a conjuntura sócio-política contemporânea, não poderiam estar reproduzindo essa mesma lógica, de receita, ou modo mecânico de agir, ante o fazer uma aula de língua? Mesmo que muito se diga sobre colocar “a teoria” como parte central da formação de professores, e não acreditamos que essa asserção esteja completamente equivocada, será que não estamos apenas realizando um exercício de reprodução, de criar receitas, sob uma fachada de que estamos “indo para a teoria mais adequada”, “trazendo a teoria como parte central da formação” ou “estamos sendo críticos a um modelo ineficiente”? Entendo que os relatos analisados se propõem a construir aula de língua portuguesa a partir de um entendimento do que é o ideal, contudo, a idealização nem sempre encontra correspondência no real. Portanto, um discurso arrogante que não demonstra estar aberto a validar outras formas de aula de L.P. como possibilidades dado os diferentes contextos de ensino, abre precedentes para outros discursos que desvalidam toda a categoria docente.

Visto que este trabalho abraça um princípio anti-monológico, entendo que o exercício docente deve permitir espaço para uma multiplicidade dos saberes a fim de atender as necessidades e particularidades dos variáveis espaços educacionais, uma afirmação feita repetidamente em qualquer trabalho que pense sobre as práticas de sala de aula, inclusive os apresentados nesta pesquisa. Talvez seja importante abrir caminhos para entendimentos de aula, docência e função da aula de língua materna a partir de textos teóricos dos campos da antropologia, semiologia, filosofia da linguagem, bem como questionar os documentos que orientam as atividades de escolarização e docência no país de maneira a atender projetos de sociedade claros. Indo além, talvez seja importante nos questionarmos quanto ao caráter progressista e não autoritário dos nossos discursos enquanto docentes. Como bem posto por Geraldi:

“Nos contrapontos entre a construção dos objetos científicos e a construção dos conteúdos de ensino; entre as identidades social e historicamente construídas do professor e as especificidades do trabalho com textos; entre um ensino como reconhecimento e um ensino como conhecimento e produção, o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isto signifique o abandono

de conhecimentos historicamente produzidos em troca do senso comum de interpretações momentâneas.” (p. 08, 2003)

Não desmerecer aquilo que entendemos como práticas antiquadas, ou inapropriadas, para determinadas orientações idealistas sobre a melhor forma de dar uma aula é um exercício importante. Se tais práticas ainda estão sendo operadas em sala, talvez seja por serem o trajeto possível de ser feito em um determinado espaço. Não cabe julgamentos apenas pelo julgar, mas sim valorizar e tentar encontrar um terceiro caminho entre o ideal e o possível.

Acredito que essa primeira análise possa contribuir para as indagações apresentadas ao longo deste texto, bem como indicar evidências materiais que apoiam essa hipótese. Além de um ponderar sobre a escrita de relatos de prática, também acredito que essa curta reflexão possa contribuir para repensar múltiplos aspectos sobre a formação de professores que repensem as dicotomias do tipo boa aula e aula ruim, bem como aprofundar as noções do que é ou não adequado no campo das práticas de ensino de L.P. a partir das condições materiais do espaço em que acontecem.

Referências bibliográficas

AMBOS, Clarissa N. **O desafio do professor de língua materna**: uma proposta enunciativa. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.1 - 55, 2011.

ALVES, Polyana Silene; VOLMER, Lovani. **Jornal na escola**: um espaço de opiniões. Revista Bem Legal, Porto Alegre, v. 11, nº 2, p. 20 - 33, dezembro, 2021. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/revistabemlegal/wp-content/uploads/2022/09/V11-2-2021-Relatos-de-Praticas-5.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BARTHES, R. **Aula** (aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977). Tradução de Leyla Perrone Moisés. SP: Ed. Cultrix, 1978.

_____. **O neutro**: anotações de aulas e de seminários ministrados no Collège de France, 1976-1977. Organização de Thomas Clerc. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Formação de professores no Brasil**: história, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FARACO, Carlos Alberto . **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GARCEZ, Pedro; SCHLATTER, Margarete. **Tecendo a história da educação pública:** convites a quem faz escola. In: Revista Na Ponta do Lápis, São Paulo, ano XVIII, nº. 38, pág. 06 - 13, abril, 2022. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/11753/npl38.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, Patrícia Azevedo. **Planejamento, Escrita e Interlocução:** Reflexões e ressignificações de uma experiência docente com o 9º do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.1 - 90, 2013.

HAN, Byung-Chul. **O que é o poder?** Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

LEIVAS, Mariana Molina de Oliveira. **Da teoria ao estágio, do estágio à teoria:** Leitura, escrita e concordância. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.1 - 44, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica:** atores, perspectivas e desafios. Revista do Programa de Pós- Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241. Disponível em: <>. Acesso em 13 de março de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHLATTER, Margarete. **O percurso de escrita do Relato de prática**: da experiência vivida à proposta de uma reflexão singular. In: Revista Na Ponta do Lápis, São Paulo, ano XV, nº. 33, pág. 26 - 31, julho, 2019. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8778/napontadolapis33-28ago2019.pdf>> . Acesso em: 14 de setembro de 2022.

SCHULZ, Lia. **A escola na rede**: um estudo sobre diários de classe e gêneros do discurso. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132851/000984813.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M.. **Leitura e autoria**: planejamento em língua portuguesa e literatura. 1ª ed. Erechim: Edelbra, 2012.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017.