

CARTAS AO MAR... DE EXPERIÊNCIAS QUE NOS HABITAM: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Eda Maria de Oliveira Henriques
Monica Maria de Azevedo
Universidade Federal Fluminense

Resumo

Este trabalho pretende, através de um relato parcial de seu desenvolvimento e resultados, discutir e analisar a importância das narrativas de formação de professores no âmbito da pesquisa educacional. Nessa perspectiva, a pesquisa aqui relatada foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do DF, Brasília, que atende o segmento do ensino fundamental de primeiro ao quinto ano e buscou identificar e analisar concepções de professores de ensino básico sobre suas experiências de leitura ao longo de sua trajetória escolar, bem como compreender a existência ou não de um diálogo destas com suas práticas pedagógicas atuais no ensino de leitura. Nessa direção, utilizou-se um enfoque de pesquisa baseado em narrativas de formação e escritas de si através de temas e propostas relacionados aos objetivos da pesquisa. Uma dessas propostas consistiu num pedido aos professores que escrevessem uma carta a professores que tenham sido, de alguma forma, marcantes no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura. Nesta perspectiva, para ampliarmos essa discussão, traremos a contribuição de Benjamin, que vai aprofundar as relações entre experiência e narrativa, e de Vygotsky e Bakhtin, que compreendem a linguagem como organizadora do pensamento e planejadora da ação, permitindo um distanciamento dos acontecimentos imediatos e da nossa própria vida. O fato dos professores terem privilegiado situações não diretamente relacionadas a processos de ensino e aprendizagem da leitura, mas a aspectos da relação professor e aluno, pode indicar que para estes docentes tais relações parecem ter um maior peso nas suas trajetórias de formação.

Palavras - chave: Narrativa. Formação. Leitura.

LETTERS TO THE SEA... EXPERIENCES THAT WE HAVE IN US: NARRATIVES OF TEACHING TRAINING

Abstract

This work intends, through a partial report of its development and results, to discuss and analyze the importance of teaching training narratives in the scope of educational research. In this perspective, the research reported here was carried out at a public school in DF, Brasília, which attends the elementary school segment from the first to the fifth year and sought to identify and analyze conceptions of primary school teachers about their own experiences of reading throughout their school trajectory, as well as to understand the existence or not of a dialogue of these teachers' personal experiences and their present pedagogical practices in the teaching of reading. In this direction, a research focus was used based on narratives of the teachers' formation and their written experiences through themes and proposals related to the objectives of the research. One of these proposals was a request to the teachers to write a letter to teachers who have been in some way remarkable about the teaching and learning of reading. In this perspective, to amplify this discussion we will bring Benjamin's contribution, which will deepen the relations between experience and narrative, and Vygotsky's and Bakhtin's, whose work understands language as organizer of thought, planner of action, allowing a distancing of immediate events and our own life. The fact that teachers have privileged situations not directly related to the teaching and learning processes of reading, but to aspects of the teacher and student relationship may indicate that for these teachers, these relationships seem to have a greater weight in their training trajectories.

Keywords: Narrative. Formation. Reading.

CARTAS AL MAR... DE EXPERIENCIAS ADENTRO DENOSOTROS: NARRATIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Resumen

Este trabajo se propone, a través de un relato parcial de su desarrollo y resultados, discutir y analizar la importancia de las narrativas de formación docente en el campo de la investigación educativa. En esta perspectiva, la investigación aquí relatada fue realizada en una escuela de la red pública de educación del DF (Distrito Federal), Brasília, que atiende el segmento de la educación básica de primero a quinto año y buscó identificar e analizar las concepciones de los profesores de educación básica acerca de sus experiencias de lectura a lo largo de su trayectoria educativa, así como comprender la existencia o no de este diálogo con sus prácticas pedagógicas actuales en la enseñanza de la lectura. En esta dirección, fue utilizado un enfoque de investigación basado en narrativas del proceso formativo y escrituras de sí mismo a través de temas y propuestas relacionadas a los objetivos de la investigación. Una de estas propuestas consistió en una petición a los profesores que escribieran una carta a sus profesores que, de una cierta forma, han sido marcantes en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de la lectura. En esta perspectiva, para ampliar esta discusión traemos la contribución de Benjamin, que va a profundizar las relaciones entre la experiencia y la narrativa, y de Vygotsky y Bakhtin que comprenden el lenguaje como organizador del pensamiento, planificador de la acción, permitiendo un distanciamiento de los acontecimientos inmediatos y de la nuestra propia vida. El hecho de que los profesores hayan privilegiado situaciones no directamente relacionadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, sino a aspectos de la relación profesor y alumno, pueden indicar que para estos profesores estas relaciones parecen tener un peso más grande en sus trayectorias de formación.

Palabras clave: Narrativa. Formación. Lectura.

LETTRES À LA MER... D'EXPÉRIENCES QUI NOUS HABITE: NARRATIFS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Résumé

Ce travail entend, à travers un rapport partiel de son développement et de ses résultats, discuter et analyser l'importance des narratifs de la formation des enseignants dans le champ de la recherche en éducation. Dans cette perspective, la recherche qui porte a été exécuté dans une école publique d'enseignement du DF, Brasilia, au segment de l'école élémentaire première à la cinquième année et a voulu identifier et analyser les concepts des enseignants des écoles primaires de leur expérience de lecture au long de leur parcours scolaire, ainsi que de comprendre l'existence ou non, d'un dialogue de lés mêmes avec leurs pratiques pédagogiques actuelles dans l'enseignement de la lecture. Donc, le recherche a utilisé de la propre narratifs de formation et écrit de lui-même à travers des thèmes et des propositions liés aux objectifs de la recherche. L'une de ces propositions consistait à demander aux enseignants d'écrire une lettre à des enseignants qu'ont vraiment marqué sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Dans cette perspective, pour développer cette discussion augmentera la contribution de Benjamin, qui permettra d'approfondir les relations entre l'expérience et La narratif, et Vygotsky et Bakhtine, qui comprennent la langue comme un organisateur de la pensée, planificateur d'action, ce qui permet la distance d'événements immédiats et notre propre vie. Le fait que les enseignants ont des situations privilégiées ne sont pas directement liées à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, mais les aspects de la relation entre l'enseignant et l'élève, peut indiquer que pour ces enseignants, ces relations semblent avoir un plus grand poids dans leurs parcours de formation.

Mots clefs: Narrative. Formation. Lecture.

Introdução

Este trabalho, originado a partir da pesquisa intitulada “O diálogo entre as experiências e memórias escolares de leitura do professor de ensino básico e suas práticas atuais do ensino de leitura”, pretende através de um relato parcial de seu desenvolvimento e resultados, discutir e analisar a importância das narrativas de formação de professores no âmbito da pesquisa educacional. Pois, em acordo com Souza (2008), as narrativas podem desempenhar uma dupla função, em primeiro lugar no próprio contexto de investigação, constituindo-se como um instrumento de recolha de fontes sobre a trajetória de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação inicial ou continuada de professores, se constituir em um importante e significativo instrumento para a compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a pesquisa aqui relatada, foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do DF, Brasília, que atende o segmento do ensino fundamental de primeiro ao quinto ano e buscou identificar e analisar concepções de professores de ensino básico sobre suas experiências de leitura ao longo de sua trajetória escolar, bem como compreender a existência ou não de um diálogo destas com suas práticas pedagógicas atuais no ensino de leitura. Dessa forma, a leitura do professor sobre suas próprias práticas pedagógicas passa, necessariamente, pela narrativa que resgata suas trajetórias de formação. Assim, o trabalho discute a importância e as implicações das narrativas (auto)biográficas ou de formação na análise e reflexão sobre o trabalho docente de um grupo de professores do ensino fundamental.

De acordo com Souza (2008) a pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação remete ao espaço onde o ator tem como base a experiência de si, partindo daí para a inscrição e o questionamento de suas vivências, aprendizagens e trajetórias pessoais que necessariamente passam pelas instituições, e pela escola, que no caso deste trabalho adquire uma importância central em função das inúmeras histórias pessoais, saberes, crenças e valores que são produzidos e intermediados no cotidiano das práticas sociais instituídas e institucionalizadas com possíveis repercussões na futura prática profissional docente. Ainda segundo o autor a escrita das narrativas propicia aos professores, que no nosso caso estão em exercício da docência, falar e ouvir e ler e escrever sobre suas experiências formadoras, que no recorte escolhido para este trabalho irão se configurar na escrita de cartas para um professor que tenha sido marcante nas suas trajetórias de formação, sobretudo no que se refere ao ensino da leitura.

Ao buscarmos o conceito de **narrativa** no dicionário Aurélio nos deparamos com os termos narração, história ou conto. Etimologicamente a palavra narrativa deriva do vocábulo latim *narrare* (grifo nosso) que quer dizer ato de contar, relatar ou expor uma história ou fato. Entretanto, o conceito de narrativa está permeado por muitos

outros sentidos/significados que vão além da ação de relatar ou contar uma história ou fato. Este conceito carrega um significado histórico e social pelo entrelaçamento do individual e do coletivo. Nesse sentido, a escrita de si como um dos possíveis veículos de narrativas pode trazer também a possibilidade de novas conexões que redimensionam o olhar do presente sobre as experiências de formação, viabilizando novas construções de sentido sobre as mesmas. Ao discorrer sobre pesquisa narrativa Catani e al defendem que:

De fato, o que se convencionou chamar de **pesquisa narrativa** no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação e de formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas (2003, p. 21, grifo das autoras).

Tal concepção traz em seu bojo o potencial formador da pesquisa narrativa, bem como a possibilidade de apreensão de conhecimentos sobre trajetórias de formação individuais e coletivas. Josso (2010), ao escrever sobre a “Biografia Educativa” como um instrumento de compreensão dos processos de formação a partir do olhar dos educandos, ressalta que, no momento em que cada participante do processo constrói seu percurso de formação e escreve sua narrativa, promove uma organização por meio da linguagem de sua atividade interior caracterizada pela mobilização da memória, do pensamento, dos sentimentos e das ideias. Tal organização, que a autora vai chamar de subjetividade em ação, vai promover um trabalho de objetivação, que entre outras coisas provoca um distanciamento do sujeito em relação a si mesmo, com consequências para a análise reflexiva do processo.

O conceito de “Biografia Educativa” vai, segundo Bragança (2008), ter origem em trabalhos de autores do polo acadêmico da Universidade de Genebra, como Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Mathias Finger, constituindo-se em um importante aporte para o desenvolvimento da abordagem (auto)biográfica como possibilidade de pesquisa-formação e de autoformação. O trecho da pesquisa aqui apresentado inspirou-se nas inúmeras possibilidades entre esta abordagem e o campo da formação docente, com destaque para a valorização das escritas de si que manifestam-se através de memoriais, histórias de vida, biografias, autobiografias, diários, cartas pedagógicas, entre outras, como um processo de resgate e reflexão da trajetória de formação e suas repercussões no trabalho docente, processo no qual a experiência e a linguagem ocupam um papel central.

Concordando com Catani et al (2003), em que o que enriquece a pesquisa de tradição das narrativas e das abordagens (auto)biográficas é a possibilidade do trabalho com diferentes aportes teórico e metodológicos, optou-se por autores que trouxeram importantes reflexões sobre as dimensões da experiência e da linguagem

no processo narrativo, bem como uma metodologia que as refletisse e valorizasse. Nesta perspectiva, para ampliarmos essa discussão que potencializa a importância da escrita de si na sua dimensão organizadora, reflexiva e dialógica da experiência subjetiva e objetiva, traremos a contribuição de Benjamin, que vai aprofundar as relações entre experiência e narrativa, e de dois outros autores, Vygotsky e Bakhtin, que compreendem a linguagem para além do seu aspecto comunicativo, como organizadora do pensamento, planejadora da ação, permitindo um distanciamento dos acontecimentos imediatos e da nossa própria vida e possibilitando uma relação alteritária, onde nos tornamos um outro em relação a nós mesmos, trazendo portanto inúmeras possibilidades de significação e reflexão sobre o narrado.

Para alcançarmos um dos objetivos propostos na pesquisa que consistia na compreensão da existência ou não de um diálogo entre as trajetórias de formação de formação e as práticas pedagógicas atuais do ensino de leitura, uma das atividades sugeridas foi a escrita de uma carta a um professor que tenha sido marcante na trajetória de formação desses professores. Nesse momento, a proposta era de que a carta ao propiciar um clima de maior espontaneidade e intimidade, se tornasse um espaço de resgate de fatos importantes da vida dos professores, bem como propiciasse aos mesmos um maior contato com suas próprias ideias e com suas formas de ler e compreender suas experiências de formação. As narrativas produzidas pelos professores, apesar de não se referirem diretamente às questões do ensino e aprendizagem da leitura, trouxeram implicações importantes para a análise e reflexão sobre o trabalho docente dos mesmos.

A seguir um aprofundamento das abordagens teóricas e conceituais da pesquisa.

Benjamin - experiências e narrativas no fluxo da memória e do tempo

Benjamin em seu texto “O Narrador”, ao destacar a experiência como fonte da narrativa, resgata sua importância e ligação com uma tradição viva e coletiva, onde a arte do narrador é a arte de contar preservando os acontecimentos e sua força secreta, sem encerrá-los em uma única versão. Ao mesmo tempo, segundo Gagnebin (1985), o autor observa que a arte de narrar se torna cada vez mais rara porque baseia-se, sobretudo, em uma transmissão de experiência cujas condições de expressão plena já não existem na sociedade capitalista moderna. Experiências que seriam comuns ao narrador e ao ouvinte e que segundo Gagnebin (1985) possibilitariam a inserção de ambos dentro de um fluxo narrativo comum onde a história permaneceria aberta a novas propostas e a novas continuidades. Este conceito de experiência permitiria a escrita de uma anti-história, porque ao

invés de encerrar o passado em uma interpretação definitiva, reafirma a abertura de seu sentido, de seu caráter inacabado. Assim como nos diz Benjamin (1985), o extraordinário e o miraculoso são narrados com grande exatidão, sem que o contexto psicológico da ação seja imposto ao ouvinte, que é livre para interpretar a história como quiser, o que de acordo com Gagnebin (1985) se constituiria em uma teoria antecipada da obra aberta. Assim, o sujeito se torna o narrador da história, que não se preocupa com a exatidão dos fatos, mas com a sua inserção no fluxo de outras histórias, tecendo uma rede de histórias que se articulam e se constituem entre si, preservando suas forças e seu potencial inesgotável de significação. Essa ideia de não acabamento essencial vai estar presente também, como nos mostra a autora, em alguns ensaios literários de Benjamin, como por exemplo, no ensaio sobre a obra “Em Busca do Tempo Perdido”, de Proust, intitulado “A Imagem de Proust”. Neste ensaio, entre outras coisas, o autor tece uma interessante relação entre experiência, memória, passado e presente, mostrando que a genialidade de Proust está justamente no fato de transformar uma experiência particular e privada de uma existência individual burguesa em uma busca universal, através da lembrança, pois para Benjamin (1985) “[...] o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (p.37). O que retrata, de acordo com Gagnebin (1985), que Proust não estava em busca do passado em si, mas da presença do passado no presente e do presente que já encontrava-se anunciado no passado. Nessa perspectiva, a lembrança poderia subtrair os acontecimentos das contingências do tempo, mostrando as semelhanças e analogias entre passado e presente inscritos nas linhas do atual. Dessa forma, o processo de escrita de si propiciado pela narrativa permite não só o mergulho na singularidade e interioridade do sujeito, como também o resgate da experiência a partir de uma nova relação espaço-temporal onde passado e presente podem assumir uma nova inscrição nas linhas atuais de análise e compreensão do professor sobre o seu trabalho docente. O que remete à questão de que o que se busca na pesquisa com narrativas não são os fatos na sua dimensão objetiva, mas sim como o sujeito os significou no momento de sua ocorrência e como os (res)significa no momento de sua narração.

Entre Bakhtin e Vygotsky – o “outro” que nos constitui

Ao iniciarmos o diálogo entre as abordagens teóricas mencionadas devemos lembrar que, embora os trabalhos de Bakhtin e Vygotsky estejam sustentados por objetivos diferentes – sendo para Vygotsky a elaboração de uma Psicologia que tenta reconstruir a origem e o processo de desenvolvimento do comportamento e da consciência, bem como o de fazer uma análise da transformação dos processos

psicológicos elementares em processos psicológicos superiores; e, para Bakhtin sendo o estudo da linguagem a partir de uma concepção histórica e social, em seus movimentos de formação e desenvolvimento, as histórias e ideias de ambos se entrelaçam em alguns aspectos, como por exemplo: ambos vivenciaram os mesmos contextos histórico e ambiente teórico-ideológico como o materialismo histórico dialético, romperam com a positividade das ciências do seu tempo apresentando uma proposta dialógica de ciência, do homem como um sujeito social da e na história, considerando a cultura como o meio de constituição da natureza humana em toda a sua variedade (Freitas apud Brait, 2013).

Assim, para começarmos o diálogo entre alguns pontos importantes da obra desses dois autores, temos que ressaltar que é, principalmente, por ser a linguagem o foco destas obras que fizemos a nossa escolha por elas. Freitas (apud Brait, 2013, p. 302) afirma que “é, sobretudo, pela centralidade da linguagem em seus sistemas teóricos que os dois autores mais se aproximam”. Para Bakhtin (2011) os diversos campos da atividade humana estão relacionados ao uso da linguagem.

Então, como o interesse de ambos era o de “desvendar as implicações concretas e cotidianas da linguagem sobre a vida do homem e sobre a evolução da sociedade” (Jobim e Souza, 2001, p. 95) sem reduzi-la a um mero veículo de comunicação humana, é preciso elucidar, agora, a concepção de linguagem que cada um dos teóricos apresenta, tentando responder como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e em que medida a ideologia determina a linguagem.

Jobim e Souza (2001), comentando Bakhtin, afirmam que a linguagem, necessariamente, precisa ser “considerada como fenômeno sócio-ideológico e aprendida dialogicamente no fluxo da história” (p. 94). Ainda segundo a autora, para Bakhtin a interação verbal é a categoria básica da concepção de linguagem, por seu caráter dialógico, sendo a palavra o veículo da ideologia. Para Bakhtin (2014) “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (p.31).

Quanto à construção e modelagem do psiquismo e à determinação ideológica da linguagem, Brait (2013), referindo-se a Bakhtin, aponta que só podemos responder a esta questão a partir de uma perspectiva semiológica onde o signo, sendo um produto social, tem por função gerar e organizar os processos psicológicos. Para Bakhtin (2014) tanto o psiquismo quanto a ideologia têm em comum o signo ideológico. Assim, “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (Bakhtin, 2014, p. 33). A ideologia é, pois, uma representação e interpretação do real que se imprime no pensamento de forma signica (Freitas apud Brait, 2013, p. 304).

Desse modo, para Bakhtin (2014):

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (p. 34).

Para o teórico, a consciência adquire, através das relações sociais, forma e existência nos signos criados pelo grupo social. A consciência individual é alimentada pelos signos que, por sua vez, são seu material de desenvolvimento, refletindo sua lógica e suas leis. (Bakhtin, 2014).

O outro é realidade física externa que transforma-se em realidade psicológica interna. Assim, "não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define" (Brait, 2014, p. 96). A definição do ser humano, assim, tem como ponto essencial a alteridade, pois é na relação e na oposição com o outro e na participação do fluxo da linguagem que o homem penetra no mundo dos signos, produz e é produzido pelo conhecimento assimilado, alcançando níveis psíquicos superiores, formando sua consciência, tomando uma posição frente aos outros e constituindo-se como sujeito. O outro é desse modo imprescindível para que o homem alcance a expressão de sua humanidade. É nesse sentido que, para Bakhtin (apud Passeggi, 2010) a escrita possui um efeito reversivo sobre a atividade mental no sentido de uma estruturação da vida interior, dando-lhe uma expressão ainda mais definida e estável e promovendo uma aprendizagem biográfica, isto é, um conhecimento que origina-se de uma reflexão sobre as experiências vividas, bem como de uma reinvenção de si, ou seja, a partir de uma ressignificação da própria vida e da possibilidade de transformar a representação de si mesmo.

Já para Vygotsky (2001) a linguagem é vista como um dos constituintes das funções psicológicas superiores e da consciência. Para o autor a linguagem é o principal sistema simbólico ou semiótico que interpõe-se entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é através deste sistema que as funções mentais elementares modificam-se, qualitativamente, em funções mentais superiores pelo uso da linguagem adquirida do contexto social.

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo. (Vygotsky apud Bezerra, 2001, p. XII).

Para Vygotsky (2000) a unidade do pensamento verbal é o significado da palavra, isto

é, “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (p.5). É por este motivo que o autor dá tanto valor ao significado da palavra nos seus estudos sobre o pensamento e a linguagem. Quanto à questão sobre a construção e modelagem do psiquismo e a determinação ideológica da linguagem, Vygotsky, segundo Brait (2013), aponta que a resposta apresentada a esta questão surge a partir de uma perspectiva semiológica onde o signo, sendo um produto social, tem por função gerar e organizar os processos psicológicos. Desse modo, a mediação semiótica ou simbólica é vista como o ponto de partida de onde surgem outros aspectos comuns como “a constituição semiótica da consciência pela interiorização da linguagem, a linguagem interior como trama semiótica da consciência, o papel do outro e do diálogo nesse processo de interiorização, a intervenção crucial do contexto” (p. 303).

Para Vygotsky (2001) “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (p. 486), o que possibilita fazer transformações nos outros e no meio externo através dos outros, assim como regulam nossa própria conduta. Nessa perspectiva, a consciência é formada a partir do social. Segundo Brait (2013) este também é o pensamento de Bakhtin. Nesse sentido, o eu só pode existir em função do diálogo com os outros eus e acrescenta:

O outro é, portanto, imprescindível, tanto para Bakhtin como para Vigotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sócio, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psicológicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito (p. 305-306).

Vygotsky (apud Brait, 2013) afirma que a consciência é um contato social consigo mesmo que só se torna possível a partir da relação com os outros. Segundo Vygotsky (2001) é no processo de interação do sujeito com o meio social e cultural que o mesmo apodera-se de formas culturalmente fornecidas de modo que as ações externas ou interpessoais se transformam em ações internas ou intrapsicológicas. Vygotsky (2000) afirma que:

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (interpsicológica), e, depois, *no interior da* criança (intrapsicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos (p. 75).

Segundo Vygotsky (2001) a linguagem não é somente a manifestação externa do pensamento. Segundo ele, “o pensamento não se exprime em palavra mas nela

se realiza” (p. 479). Conforme já apontado acima, para o autor, a palavra tem uma enorme importância no desenvolvimento do pensamento, bem como na evolução da consciência como um todo.

Freitas (apud Brait, 2013) mostra que da mesma forma que para Vygotsky, Bakhtin também concebe que a palavra é o material semiótico da consciência, que determina o conteúdo da vida interior, do discurso interior. Segundo a autora, além de considerada a unidade dialética entre pensamento e linguagem, Bakhtin considera a palavra como um fenômeno ideológico que, exercendo a sua função de signo, reflete e refrata a realidade. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2014, p. 42).

Nesse sentido, tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin, é na relação e na oposição com o outro e na participação do fluxo da linguagem que se constituem a consciência e as formas de ser, estar e compreender o mundo, sendo que Bakhtin (apud Brait, 2013) vai ainda mais longe quando diz que temos que nos distanciar de nossa própria vida e olhá-la de fora tornando-nos um outro em relação a nós mesmos. Assim, a escrita de si presente nas narrativas pode trazer um movimento ao mesmo tempo de aproximação e afastamento da experiência narrada, permitindo novas perspectivas de análise e reflexão sobre situações vividas na prática docente, bem como valores constituídos e internalizados em seus contextos sociais e históricos.

Cartas ao mar...de experiências que nos habitam

As narrativas aqui apresentadas fazem parte da segunda etapa de uma pesquisa realizada em uma escola da rede pública de ensino do DF que atende ao segmento do ensino fundamental de primeiro ao quinto ano, com turmas de educação integral e uma turma de educação especial, num total de 298 alunos, funcionando em dois turnos de manhã e à tarde e possuindo em seu quadro vinte professores. Dentre seus objetivos, a pesquisa pretendia não só conhecer um pouco da trajetória de formação sobre a leitura junto a professores das primeiras séries do ensino fundamental, justamente pela importância do papel que representam no processo de ensino e aprendizagem da leitura para os alunos desse segmento, bem como perceber se havia algum tipo de diálogo entre as memórias dessa trajetória e sua prática pedagógica atual. Assim, com um grupo de nove professores do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, através de um enfoque de pesquisa baseado em narrativas de formação e escritas de si, diferentes estratégias foram utilizadas para a deflagração das mesmas. A estratégia geradora da escrita de si em torno das questões da primeira parte da pesquisa foi a leitura e discussão do conto de

Paulo Mendes Campos “Primeiras Leituras” onde as professoras, a partir da leitura do conto, narravam as memórias de suas primeiras leituras. Na segunda parte, que constitui o objeto de estudo deste trabalho, o tema proposto foi “a relação entre as experiências e memórias das leituras e as práticas pedagógicas atuais”, onde a atividade sugerida foi a escrita de uma carta para um professor que tenha sido marcante na trajetória de formação destes professores, sobretudo nas experiências com a leitura. A análise do conteúdo destas foi realizada utilizando alguns eixos temáticos a partir das discussões teórico e conceituais trabalhadas acima. Assim, como um primeiro eixo procurou observar a relação entre a experiência narrada nas trajetórias de formação e o movimento entre passado e presente inscritos nas práticas pedagógicas atuais dos professores, e como um segundo eixo, em estreita ligação com o primeiro, procurou observar o movimento de aproximação e afastamento da experiência vivida propiciado pela narrativa da mesma, permitindo novas perspectivas de análise e reflexão sobre a prática docente.

A seguir serão apresentadas e discutidas cinco destas “cartas”, observando que em algumas o estilo nem sempre atendeu ao formato de carta em sua configuração convencional (em especial as professoras P3 e P4), embora referências a antigos professores tenham sido feitas, bem como relações com a atual prática docente.

P1 – Carta à Professora A,

Ao lembrar dos meus professores, sempre vem você à memória.

Fico pensando porque você marcou tanto a minha história escolar. É fácil responder à pergunta: sua postura e relacionamento com os alunos todos os dias. Isso foi no horizontal. Não tínhamos hierarquia que encontrei em professores da escola pública.

A, até hoje trago ou tento trazer à minha prática em sala de aula esse relacionamento e respeito à dignidade com o aluno.

Obrigada!

P2 – Carta à Professora B,

Com respeito pela professora que você é ou foi, no período em que estudei na E. C. 19, em Taguatinga, busquei na memória fatos que lembram uma professora que jamais gostaria de ser.

Escolhi por profissão seguir a carreira do magistério.

Procuro não cometer “erros” que me entristeceram na infância como falta de atenção, de carinho, muita repressão e a sua falta com relação ao que poderíamos ser na vida adulta (éramos de escola pública e de baixa renda)

Amo minha profissão, meus alunos, suas famílias e procuro ser correta e coerente no que faço e falo.

Beijos, obrigada e desculpa.

P3 – Carta à Professora C

Me recordo da minha professora do Jardim de Infância. Ela era rígida e exigente, cobrava dos alunos as atividades propostas com capricho e perfeição.

Apesar de não me recordar de muitos carinhos e ou diálogos, trago comigo uma pitada de rigidez que acredito desenvolver na criança a responsabilidade e o compromisso que devemos ter em nossas obrigações.

P4 – Carta à Professora D ou Meus paradigmas

Durante o debate, identifiquei muito da minha história que estava adormecida na minha memória.

Em 22 anos de profissão, sempre me reporto às lembranças dos meus professores para balizar algumas opções com meus alunos.

Durante a conversa vi que hoje trabalho com alunos de Paralisia Cerebral e a minha professora da 4ª. série tinha uma filha com paralisia cerebral e o olhar e amor a essa filha me marcam até hoje.

P5 – Carta ao professor D

Prezado Professor D

Lembro-me sempre de suas aulas com muito carinho e saudade

Sua forma carinhosa de chamar nossa atenção para suas explicações: “galerinha, galerinha se liga, se liga galerinha”. Eram sempre motivos de boas risadas. Os textos lidos e discutidos em sala, individualmente ou em grupo também eram momentos muito prazerosos e de profundos conhecimentos. Sua amizade ultrapassou as paredes da sala de aula e encontrá-lo hoje na missa ou em qualquer lugar é motivo de muita alegria para mim.

Um abraço carinhoso

Sua aluna P

Obs.: A formação acadêmica não nos traz fórmulas prontas para atuar e desenvolver um trabalho pedagógico. São nossas experiências que nos norteiam.

O que inicialmente chama atenção como uma característica comum a todas as “cartas” é que embora tenham sido orientadas a trazerem referências a professores ou professoras que de alguma forma foram importantes na sua trajetória de formação no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura, a maioria dessas narrativas não se refere especificamente a este aspecto de suas trajetórias, dando ênfase, em seu lugar, a aspectos focados nas relações entre professores e alunos e às possíveis consequências para a sua prática docente atual. Nessa linha, a “carta” da P1 revela a narrativa de uma professora que expressa a mobilização do pensamento, da memória e de sentimentos em relação a uma situação vivida em tempos de seu passado escolar que chamou de “horizontal” em contraponto a relações de “hierarquia” que diz ter encontrado mais tarde com professores da escola pública, estabelecendo uma relação entre essa experiência e a importância que hoje, em suas práticas docentes atuais, atribui ao respeito e à dignidade do aluno em sua prática docente. O fato de P1 se interrogar sobre a escolha desta professora, “fico pensando porque você marcou tanto a minha vida”, aponta a narrativa como escrita de si como possibilidade de distanciamento em relação a si mesmo e à análise da experiência, além do que pode dar uma indicação de como estes aspectos são significados pela professora, indicando um potencial para reflexão sobre a produção de valores nas práticas sociais institucionalizadas. Já na P2, a narrativa mobilizou memórias e pensamentos em relação a uma professora, que segundo ela “jamais gostaria de ser”, indicando como erros que não gostaria de repetir “falta de atenção, carinho e muita repressão”, e principalmente a menção a uma fala onde P2 dá a entender que esta professora não acreditava que seus alunos pudessem ser bem sucedidos na vida adulta pelo fato de serem de escola pública e baixa renda. Como consequência para sua prática pedagógica atual, diz perceber a importância entre a coerência do que se diz e o que se faz na sala de aula. Em sua narrativa a P3 evoca memórias em relação a uma professora do Jardim de Infância que caracteriza como “rígida e exigente” e sem muitas lembranças de “carinhos ou diálogos”, mas que apesar disso, mobilizou pensamentos e sentimentos de reconhecimento, pois a P3 pôde, nesse momento da escrita, ver a si mesmo como alguém que absorveu “uma pitada de rigidez” que teve como consequência para a sua prática pedagógica atual a crença de que essa rigidez tem um papel importante a desempenhar no desenvolvimento da responsabilidade e do compromisso na criança em relação às suas obrigações. A P4 foi bastante explícita quanto aos efeitos do que ela chamou de “debate” do qual fez parte a escrita da carta, que aqui assumiu mais a forma de depoimento, como veículo de mobilização “da minha história que estava adormecida na minha memória” e refere-se especificamente a uma situação da “conversa”, mas também da escrita de si que ao promover um distanciamento em relação a si mesma pôde viabilizar uma relação entre o fato de trabalhar hoje com alunos de paralisia cerebral e o olhar e o amor que sua professora de quarta série tinha para com sua filha, também com paralisia cerebral, sublinhando essa lembrança como algo que a marca até hoje e que pode ter sido um fator importante na escolha de sua atividade docente e orientadora de

sua prática pedagógica. A P5 narra lembranças prazerosas em relação a um professor que remetem não só à sua relação com a turma, mas também à forma como conduzia a atividade com a leitura de textos. Em sua observação ao final da carta deixa claro que tais lembranças se inscreveram na sua prática pedagógica atual como uma valorização da dimensão afetiva das experiências vividas em detrimento de aspectos possivelmente mais formais da formação acadêmica, que na sua perspectiva “não nos traz fórmulas prontas”, corroborando, como já foi observado acima, o destaque dado pela maioria das professoras aos aspectos relacionais vivenciados entre professores e alunos.

Considerações Finais

Este trabalho, ao procurar discutir e analisar a importância das narrativas de formação de professores no âmbito da pesquisa educacional, lançou mão de um recorte de uma pesquisa voltada para professores do ensino fundamental, buscando compreender as relações existentes entre as experiências e memórias escolares de leitura do professor de ensino básico e suas práticas atuais do ensino de leitura. Nessa direção, utilizou-se um enfoque de pesquisa baseado em narrativas de formação e escritas de si através de temas e propostas relacionados aos objetivos da pesquisa. Uma dessas propostas consistiu num pedido aos professores que escrevessem uma carta a professores que tenham sido, de alguma forma, marcantes no que diz respeito ao ensino à aprendizagem da leitura. O fato dos professores terem privilegiado situações não diretamente relacionadas a processos de ensino e aprendizagem da leitura, mas a aspectos da relação professor e aluno, pode indicar que na leitura destes professores essas relações parecem ter um maior peso nas suas trajetórias de formação. Assim, suas narrativas, ao promoverem um efeito recursivo sobre a atividade mental, propiciaram a mobilização de memórias, pensamentos, sentimentos e ideias nas quais muitas vezes esse processo, ao mesmo tempo de aproximação e distanciamento de si, permitiram novas análises e reflexões. Nessa direção, possibilitou que os professores pesquisados olhassem para si mesmos como se fossem um “outro” permitindo uma revisitação de suas trajetórias de formação, o passado, refazendo caminhos percorridos e relatando fatos e acontecimentos que foram significativos. Nessa revisita, o sujeito não é mais o mesmo e tem como olhar as experiências vivenciadas de um outro lugar, não mais do calor do momento da experiência, mas podendo refletir sobre os acontecimentos narrados, adquirindo uma nova leitura sobre os mesmos. O resgate da experiência através de uma nova leitura e de uma nova relação espaço-temporal e reflexiva com a mesma, remete, entre outras, à possibilidade de que tal proposta investigativa também constitua-se em uma experiência formadora.

Referências

- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bragança, I. F.de S. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: E. C. de Souza; A. C. V. Mignot (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ.
- Brait, B. (2014). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Brait, B. (Org.). (2013). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora Unicamp.
- Catani, D. B., Bueno. B. O., Souza, M.C.C.C., Sousa, C. P. de (Orgs.). (2013). *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Jobim e Souza, S. (2001). *Infância e linguagem*. Campinas – São Paulo: Papyrus Editora.
- Josso, M. C. (2010). Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: A. Nóvoa, M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus.
- Passeggi, M.C. (2010). Memorial de formação. In: D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, L. M. F. Vieira (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação - CDROM.
- Souza, E. C. de. (2008). Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: E. C. de Souza, A. C. V. Mignot (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Eda Maria de Oliveira Henriques (UFF) é professora da Universidade Federal Fluminense, possui graduação em Psicologia pela Universidade Santa Úrsula (1975), formação em Psicanálise pela Sociedade de Estudos Psicanalíticos Latino Americanos, mestrado (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). edahenriques@gmail.com.

Mônica Maria de Azevedo (UFF) é professora assistente do quadro permanente da Universidade Federal Fluminense, atuando na Faculdade de Educação, na área de Psicologia da Educação. Possui graduação em PSICOLOGIA pela Universidade Gama Filho (1988) , especialização em Alfabetização pela UFSJ - Universidade Federal de São João del Rei (1998) e em Psicopedagogia (1999) através do convênio CEP (Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro) e a UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006).