

Sobre a formação de professores: o que dizem os alunos em memoriais de formação

Adriane Teresinha Sartori¹

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este artigo objetiva investigar o que dizem discentes sobre seu curso de graduação, tendo o relato em memoriais de formação como foco de atenção. A análise de enunciados mais explicitamente avaliativos pode indiciar avanços e dificuldades de um curso de ensino superior, e a identificação de sugestões e de problemas pode servir de subsídio aos formadores interessados em construir alternativas para o processo formativo profissional. Para realizar a pesquisa, trinta memoriais de formação, produzidos em um curso de graduação coordenado pela Unicamp, em parceria com as prefeituras da região metropolitana de Campinas, são analisados em perspectiva bakhtiniana de gênero, perpassados por estudos da Linguística Aplicada. Metodologicamente, caracteriza-se a esfera de produção e circulação dos discursos e do próprio gênero em questão, para se compreender a utilização das formas da língua (BAKHTIN, 1986). Em linhas gerais, a análise desse material e, em especial de um memorial de formação, revela uma apreciação positiva, por parte dos alunos, da formação recebida, e a análise das considerações dos autores em relação às razões dessa avaliação parece estar diretamente relacionada ao fato de o curso apresentar o novo, o desconhecido aos participantes. Alguns poucos estudantes destacam a desarticulação entre teoria e prática como aspecto que pode dificultar um processo formativo mais eficiente. A atenção, então, dos formadores sobre esses aspectos parece constituir-se em importante contribuição para o processo de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Memoriais de formação. Curso de graduação.

Introdução

Uma das situações de enorme frustração para um formador de (futuros) professores que trabalha com estágios obrigatórios supervisionados é perceber que, embora tenham sido realizadas discussões bastante proveitosas sobre ensino de língua portuguesa em perspectiva mais “contemporânea”, ou seja, privilegiando aspectos relacionados à leitura e à produção de textos, tendo a análise linguística como eixo de sustentação para os dois processos, os planejamentos de aula apresentados pelos seus discentes continuam a filiar-se a tradicionais concepções de língua. Por mais que se tenha clareza de que o processo de mudança, se

¹ Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: adriane.sartori@gmail.com.

tomado individualmente, é lento, exige tempo, reflexão e ressignificação de experiências vividas, a sensação de que o estágio foi uma experiência praticamente inócua para os alunos e, conseqüentemente para o professor, é desanimadora e desmotivadora. Por que a mudança é tão lenta? Por que tanta resistência por parte de jovens formandos do curso de Letras em relação a práticas diferenciadas, preconizadas por autores desde a década de 1980 sobre leitura, produção textual e análise linguística? Por que os mesmos discentes que elaboram críticas tão acentuadas à atual realidade do ensino de língua materna não conseguem apresentar propostas diferenciadas?

Essas perguntas são constantes para nós, professores formadores de futuros profissionais de língua, e decorrentes da frustração de não conseguirmos implementar mudanças significativas em um momento de formação tão importante, o estágio curricular. Vale a ressalva de que, se, por um lado, não há uma fórmula para avançar com mais rapidez superando essas dificuldades, por outro, há experiências significativas de instituições de ensino superior que devem servir de exemplo para outros centros, no sentido de tentar construir alternativas para fazer avançar o que se preconiza hoje como o “ideal” nessa área de conhecimento.

Tendo essa inquietação como justificativa, resolvemos dar atenção ao que dizem os alunos de ensino superior sobre seu curso de graduação em um gênero específico, o memorial de formação. Buscamos identificar elementos no relato autobiográfico que pudessem subsidiar a reflexão de quais caminhos tomar em relação à formação profissional, afinal, não é possível simplesmente constatar o problema, embora a complexidade da questão possa desencorajar ações mais estruturais.

A escolha de memoriais de formação como foco de investigação deve-se a três razões principais: (1) é um gênero discursivo que propicia ao autor relatar experiências significativas do curso de formação, conforme veremos na próxima seção; (2) os memoriais em análise foram produzidos em instituição de reconhecido prestígio em nosso meio, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fato que garantiria o oferecimento de um bom curso, logo, mais facilmente identificaríamos pontos significativos para a formação profissional; (3) os textos estão disponíveis em rede, e isso significa que foram publicados com a autorização de seus autores².

² Todos os memoriais de formação estão disponíveis no banco virtual da biblioteca da Unicamp: <https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>

Como não encontramos dados *on-line* referentes ao curso de Letras, nossa área de atuação, os memoriais, que analisaremos neste trabalho, foram produzidos em licenciatura em Pedagogia, mais especificamente, no Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), coordenado pela Unicamp em parceria com as prefeituras das cidades da região metropolitana de Campinas. O curso foi oferecido a 1600 alunos-professores. O fato de não conseguirmos memoriais *on-line* produzidos no curso de Letras não se constitui um problema, a nosso ver, pois as dificuldades da formação profissional não se restringem a um curso específico, mas às licenciaturas de modo geral (e não só a elas). Assim, o que os alunos dizem como positivo para um curso de Pedagogia pode, com certeza, servir para análise de outros cursos de licenciatura.

A partir dessa contextualização do trabalho, passamos, inicialmente, aos principais pressupostos que embasam a pesquisa e, em seguida, ao processo de geração dos dados, bem como à análise dos mesmos, para, ao final, registrar nossas conclusões.

Pressupostos teóricos e categorias de análise

Este trabalho analisa extratos de textos que concretizam o gênero discursivo memorial de formação, fato que nos exige compreender alguns aspectos de uso (discursivo) da língua e do próprio gênero em foco. Para a análise do primeiro aspecto, buscamos apoio nos estudos de Anscombre e Ducrot (1977) e, para as questões sobre o memorial, utilizamos Prado e Soligo (2005), além das concepções de linguagem e de gênero discursivo de Bakhtin (1986; 2003).

Para Bakhtin/Volochinov (1986), como a língua vive historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato – criticando explicitamente os estudos saussureanos focados nesse sistema – nem mesmo no psiquismo individual dos falantes – criticando estudos da Estilística tradicional -, ela (a língua) deve ser estudada a partir da seguinte ordem metodológica:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (p. 124).

Seguindo as ideias bakhtinianas precisamos caracterizar a esfera de produção de um determinado gênero discursivo para analisá-lo detidamente e abordarmos as formas linguísticas. Parece importante ressaltar a coerência “interna” dessa proposta, se pensarmos nos estudos sobre gêneros discursivos, entendidos como práticas sociais, materializados em determinado campo da atividade humana.

Memoriais de formação são gêneros discursivos que têm a universidade como esfera de produção e circulação. Muito se pode dizer sobre esse campo de atividade humana, mas a característica de nela se produzir conhecimento e o fato de nela se privilegiar a formação de profissionais que atuarão na sociedade em diferentes áreas do conhecimento parecem constituir sua distinção essencial em relação a outras instituições. A existência de professores e alunos como atores sociais, marcados por relação assimétrica entre eles, é o que vivifica sua missão e suas especificidades.

O memorial de formação, como gênero de letramento acadêmico, tem sua gênese no diálogo estabelecido entre memoriais chamados “descritivos”, exigidos em concursos para ingresso ou ascensão na carreira acadêmica, e os trabalhos de conclusão de curso (TCC), monografia produzida em final de curso de graduação. É definido como o gênero que “[...] descreve a trajetória estudantil e profissional [de um sujeito] de forma crítica e reflexiva” (CARRILHO, 1997, p. 4).

Segundo Prado e Soligo (2005), como o memorial é **de formação**, importa articular as experiências significativas da formação às da profissão e as passagens da história de vida que se relacionam com essas duas dimensões. Nessa perspectiva, “[...] as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual participa/participou [o aluno] – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados” (p. 59).

O memorial de formação, assim, articula duas “vozes” importantes: a do autor, marcada pelo uso da primeira pessoa do singular, e a da academia, representada pela citação de autores estudados em disciplinas do curso de graduação, especialmente. Obviamente que a textualização exige que o autor lance mão de todos os elementos de coesão e coerência que conhece, como forma de (re) velar experiências significativas.

Dentre os diversos elementos coesivos, um particularmente foi destacado por nós, em virtude dos propósitos do trabalho. Trata-se da utilização do “mas”, operador argumentativo

por excelência, conforme Anscombre e Ducrot (1977), por introduzir o argumento mais forte em relação a um primeiro, para que se chegue a uma determinada conclusão.

Esses autores constataam a presença, em francês, de dois “mas”: o SN e o PA³. O primeiro equipara-se à utilização de *sorden*, em alemão, e *sino*, em espanhol; o segundo, ao alemão *aber* e ao espanhol *pero*. O masSN serve para retificar, vem sempre depois de uma proposição negativa, introduz uma determinação de segunda oração que substitui a determinação negada anteriormente. O masPA não exige que a primeira oração seja negativa. É o introdutor de uma proposição que orienta para uma conclusão contrária àquela inferida da primeira oração.

Em termos simples, o conector *mas* (SN e PA) articula duas orações, sendo o primeiro retificador, como no tradicional exemplo: “Ele não é inteligente, mas apenas esperto”, enquanto o segundo articula oposição sobre as conclusões da primeira oração, como em: “Ele é inteligente, mas estuda pouco”.

A teoria dos autores só será plenamente compreendida, se a articularmos a seus outros estudos, especialmente ao de polifonia, que delegam a enunciadorees diferentes os dizeres contidos nas proposições. Assim, no primeiro exemplo, a proposição “Ele não é inteligente” é direcionada a um enunciador que afirmou “ele é inteligente”, negada pela oração que tem a presença de “não” e corrigida pela proposição seguinte: “mas apenas esperto”. No segundo exemplo, “ele é inteligente” é atribuído a um enunciador, cuja frase leva-nos a conclusões, como, por exemplo, “ele é estudioso”, ou “ele estuda muito”, oposta àquilo que um novo enunciador afirma ao proferir “mas estuda pouco”.

Não será propósito deste trabalho analisar os diferentes enunciadorees de cada proposição, mas, sim, a ideia básica do valor semântico do conector “mas”. Nesse sentido, reconhecemos que críticas à análise de proposições em visão mais estrutural da própria língua não conseguiu ofuscar a importância desses estudos, que têm seu valor na explicação de fenômenos linguístico-discursivos também da língua portuguesa, embora tenhamos certeza dos diferentes pressupostos que carregam em relação a ideias bakhtinianas.

A geração dos dados

³ Não há detalhamento quando às abreviaturas SN e PA, mas presume-se que se refiram a Sintagma Nominal e Parataxe.

Os memoriais em estudo, como dissemos, foram produzidos no PROESF durante os quatro anos de execução do Programa, de 2005 a 2008, quando 1600 alunos, professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, graduaram-se em Pedagogia. Eram professores em exercício, obtendo concomitantemente sua licenciatura na Unicamp.

Para realizar a pesquisa, escolhemos aleatoriamente do *site* do Programa trinta memoriais de formação. Utilizamos, então, para encontrar as passagens mais avaliativas do curso, a ferramenta de pesquisa do próprio *Word* “Localizar”, digitando nesse espaço a palavra “mas”. Nossa intenção era encontrar excertos nos quais o autor tivesse seguido determinado raciocínio, concretizando uma “fórmula” expressa da seguinte forma: “gostei do curso, mas....”, ou “tive dificuldades, mas...”.

Duas observações são necessárias: (1) eliminamos todas as ocorrências de “mas” em cujos extratos não se lia avaliação dos cursos de formação; (2) na busca aleatória que realizamos, encontramos um memorial de formação no qual havia muitas ocorrências de sequências avaliativas com a utilização explícita do conector “mas”. Ao analisar essas passagens, percebemos que elas eram representativas do que outros textos traziam e, por essa razão, acabamos por selecioná-lo para este trabalho.

A análise dos dados

A análise do memorial de formação aqui apresentada é essencialmente qualitativo-interpretativista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e, por isso, distancia-se da perspectiva de objetividade, neutralidade e cientificidade das abordagens quantitativas advindas da escola positivista. Embasa-se também em pressupostos transdisciplinares da Linguística Aplicada (ROJO, 2007).

Conforme já explicitamos, não podemos desvincular o escrito, o produzido, da esfera onde circula um gênero, conforme nos lembra o círculo bakhtiniano. A esfera acadêmica é marcada por relações assimétricas entre seus participantes, como sabemos. Isso significa que o fato de o memorial ser avaliado, ou constituir-se em uma nota que aprova ou reprova o aluno na disciplina de Memorial II – eram oferecidas duas disciplinas visando auxiliar o aluno a escrever seu texto (Memorial I e II) -, não pode ser desconsiderado. Nesse sentido, temos defendido que os memoriais não sejam instrumentos de avaliação nas instituições de ensino superior (SARTORI, 2008, 2010), para que a escrita, livre dessa prerrogativa, possa ser mais

espontânea, permitindo que os alunos explicitem questões que talvez sejam apagadas por uma opção consciente de silêncio.

Partindo para a análise do memorial de formação selecionado, produzido por Tânia⁴, em 2006, percebemos que, de um total de 56 páginas, a primeira ocorrência avaliativa articulada por “mas” aparece na de número 17, quando a autora afirma:

Ocorrência 1:

*Tivemos algumas matérias que nos ajudaram como: Psicologia, História da Educação, Sociologia, que nos dava um panorama de como tudo se organizava, **mas**, nesta época, nós nem sonhávamos em entrar em uma sala de aula, então, não tínhamos como estabelecer nenhuma relação com a realidade, como temos hoje no curso do PROESF. Lembro claramente das aulas de conteúdos e métodos, que eram as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências; passávamos as aulas fazendo projetos os quais eu nunca consegui utilizar (p. 17, grifo nosso).*

O “mas” articula duas ideias contrapostas - um *mas* PA, segundo Anscombre e Ducrot, (1977) -, pois, as diversas disciplinas estudadas no curso de Magistério parecem levar o leitor à conclusão de que foi bastante proveitoso, mas a sequência do discurso leva-nos à conclusão oposta pela falta de vinculação com a realidade da sala de aula.

O relato parece sugerir que há necessidade de que nosso trabalho da graduação esteja voltado para a formação de professores em consonância com a realidade de sala de aula vivida pelos discentes. Essa proposta pode nos levar a muitas perspectivas de análise. Sabemos, por exemplo, que, mesmo em cursos de licenciatura, é comum um currículo para bacharéis. No caso de Letras, são oferecidos estudos morfológicos, sintáticos, semânticos, também indispensáveis ao bom professor, mas que não apresentam vinculação com o ensino. Ainda, tem-se a visão de que as questões de ensino serão vistas em outro momento do curso, no final, quando, então, os alunos estarão em estágio. Concretiza-se o velho esquema de deixar para “depois”, para os últimos anos do curso, o que (não) fazer com os conteúdos das diversas disciplinas estudadas.

Agregada a esta ideia, há uma outra: a de que as disciplinas pedagógicas, cursadas ao longo da graduação, não têm a mesma importância do que as consideradas do “núcleo duro”, ou seja, elas recebem uma valoração menor (por professores e alunos). Assim, Psicologia, Sociologia da Educação, Filosofia, Políticas Educativas são “apêndices” do currículo, não disciplinas importantes, segundo a visão de muitos.

Analisando a questão por uma perspectiva mais interna, temos constatado que é cada vez maior o número de estudantes de Letras que já são professores em cursinhos de idiomas e

⁴ Trata-se de nome fictício.

em escolas privadas, muitos lecionando língua portuguesa e/ou literatura brasileira. Acontece, então, que raramente isso é considerado, ou seja, é praticamente inexistente a perspectiva de se utilizar essa experiência docente como um saber que se faz em outro ambiente, mas que pode ser objeto de estudo nas salas de aula das universidades. Tomamos como ponto de partida, como formadores, a ideia de que estamos sempre contribuindo para o futuro, formando futuros professores, não colegas de trabalho com experiências importantes sobre o fazer didático-pedagógico da aula de língua. Dessa forma, discutimos leitura, análise linguística/gramática, produção textual como se fossem importantes para um futuro profissional, não como se fizessem parte do trabalho rotineiro dos nossos alunos-professores. Perdemos, então, a oportunidade de ajudar a refletir sobre pressupostos, concepções e crenças que embasam o que é feito. Vale lembrar as palavras de Freire (2011a, p. 40): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O Proesf foi destacado pela autora do memorial por conseguir estabelecer relações com a realidade profissional vivida por ela, nas palavras da discente-professora, e isso parece ser importante que seja considerado pelos formadores. Vejamos outro extrato avaliativo na sequência de seu memorial de formação.

Ocorrência 2:

*Pode ser que a forma como estes conteúdos são organizados, já seja bem antiga e façam parte do que chamamos hoje ensino tradicional, **mas** o que mudou na minha visão é a forma como estes são abordados. Pois antes estes conteúdos falavam da vida, do bairro, da cidade de outras crianças que nós podíamos ler nos livros didáticos e não da vida do aluno, do bairro do aluno, de sua cidade, trazendo seus problemas e possíveis soluções para dentro da sala de aula, discutindo o seu dia a dia; suas diferenças, problemas, etc. Durante as leituras, percebi o quanto é importante trabalhar com práticas reais, nas quais as crianças podem participar, observar, comparar e relacionar. (p. 27, grifo nosso)*

O “mas” desse extrato articula uma primeira oração cuja conclusão pode ser “os conteúdos são tradicionais”, já que são organizados de forma tradicional (dito explicitamente pela autora), e uma segunda que nos leva à conclusão de que o foco central não deva ser o conteúdo, mas a forma de trabalhá-los.

Essa também é uma ideia bastante difundida: o “o quê?” não é a questão central, importa o “como”. Sem querer desconsiderar o que a aluna-professora afirma, parece ser possível questionar essa dicotomia que se estabelece entre o conteúdo e a metodologia. Se concordássemos com a autora, seria o mesmo que dizer que a análise morfológica de classes

de palavras e suas inúmeras subdivisões poderia ser trabalhada na escola de forma mais lúdica e, então, o problema do ensino de língua portuguesa estaria resolvido. No entanto, não se trata disso. Importa, sim, o “como”, mas importa também o “o quê”, porque, como diz Freire (2011b), o diálogo entre educandos e educadores começa na busca do conteúdo programático.

Assim, se, por um lado, é possível questionar o que é dito pela autora, por outro, não podemos negar a importância da sua “descoberta” de que, a partir do curso de graduação, ela melhor percebe a forma de abordar os conteúdos. Nesse sentido, o curso a ajudou a ressignificar uma perspectiva de trabalho, e isso é fundamental que aconteça para que novas/outras práticas se efetivem.

É também importante ressaltar que, em vários memoriais de formação, há referência às leituras realizadas durante o curso como importantes por terem propiciado novas/outras formas de “ver” alguma questão. Nesse caso específico, a aluna-professora parece ter percebido que precisava trabalhar com seus alunos “práticas reais”, que exigissem sua participação mais efetiva, observando, comparando, relacionando elementos.

Talvez haja aqui um alerta aos formadores no sentido de que muitos materiais significativos, livros, textos contendo resultados de pesquisas científicas devem ser trabalhados durante um curso. Essa é uma atitude indispensável a uma boa formação. Nesse sentido, um curso “substancial” não é visto pelos alunos – ao menos pela aluna-professora no seu memorial – como um “problema”, mas como um ganho (o extrato seguinte aborda essa questão com mais propriedade), fato que questiona algumas práticas de formadores de professores, porque, como bem diz Geraldi (2014, p. 13):

[...] uma das funções do docente universitário é “dar aulas”, é ensinar! [...] Na minha carreira, tive o desprazer de ouvir a afirmação de que a universidade é ótima, uma pena que tenha alunos! Uma confusão evidente entre Universidade e Instituto de Pesquisa. O fato de pesquisarmos enquanto professores universitários não significa que a Universidade tem por função precípua a pesquisa: sua função social ainda é a da formação em nível superior de sujeitos sociais para atuarem nas mais diferentes atividades que demandam formação mais aprofundada.

Além disso, talvez precisemos alterar nossa própria forma de trabalhar em sala de aula, bastante centrada na exposição oral de o que os textos escolhidos para análise trazem à tona. Nesse sentido, não apenas na escola básica há a presença de uma educação bancária (FREIRE, 2011b). Há pouco espaço para a participação efetiva do aluno, propiciada não apenas nas situações de interação verbal professor-aluno, mas também nas atividades que lhes

possibilite comparar, relacionar, observar, em outras palavras, que lhes proporcione agir, de forma mais afetiva, sobre o conhecimento que queremos construído.

Exigir leituras diversas de nossos alunos, como dissemos, não é negativo em relação à formação, conforme nos relata a própria aluna-professora na sequência de seu memorial de formação, conforme ocorrência, abaixo.

Ocorrência 3:

*Quando entrei na faculdade, foi que senti mais dificuldade, pois diariamente era desafiada a novas leituras e novas escritas onde constantemente tinha que dar minha opinião, meu parecer ou até mesmo escrever segundo determinado autor, **mas** hoje vejo o quanto este desafio foi importante, pois, assim, aprendi a importância da leitura, principalmente para mim enquanto educadora e modelo para meus alunos, aprendi a gostar de ler e minha escrita, conseqüentemente, também melhorou (p. 33, grifo nosso).*

A avaliação negativa de ler e escrever constantemente na academia é desfeita pela entrada de “[...] mas hoje vejo o quanto este desafio foi importante [...]”. Há nesse extrato, inclusive, a perspectiva de que um trabalho sistemático com a leitura e a escrita auxiliaram a aluna a ler e a escrever melhor, contribuindo para o desempenho mais eficiente das atividades profissionais. Assim, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita auxilia o sujeito a desempenhar tarefas acadêmicas com maior qualidade e, concomitantemente, a melhor desempenhar seu papel de professor.

A tradicional dicotomia teoria x prática aparece no próximo extrato com uma perspectiva não positiva da formação.

Ocorrência 4:

*Falar em mudanças e transformações é muito bonito e muito simples, enquanto estudamos tudo nos parece muito fácil, **mas** quando entramos dentro de uma sala de aula com dezenas de crianças, cada uma advinda de uma família, com estruturas diferentes, com costumes e pensamentos diferenciados, tudo se torna mais complicado, quando descobrimos então, que esta classe, todas as disciplinas, conteúdos, estruturas, enfim toda nossa educação está implantada dentro de um sistema, ao qual temos que seguir. Percebemos que é ainda muito, muito mais complicado, às vezes achamos que é até impossível qualquer tentativa de mudança. (p. 41, grifo nosso).*

A universidade é o tempo da teoria, depois, na escola, efetiva-se a prática. Esse é um clichê repetido inúmeras vezes por alunos de várias áreas, especialmente das licenciaturas. Há a ideia de que nada do que foi aprendido nas Instituições de Ensino Superior “servirá” na prática, visto distanciar-se da realidade vivida nas e pelas escolas. A articulação do *mas* PA neste enunciado confirma essa ideia, pois “[...] enquanto estudamos tudo parece muito fácil [...]”, nos leva a concluir que as teorias vistas no curso auxiliarão os alunos a construir alternativas sólidas para o trabalho pedagógico – ideia reforçada pelo termo “tudo” e pelo

“muito”, embora a modalização de discurso operada pela autora ao escrever “parece”, resguarda-a de afirmação categórica. A sequência estabelecida pela aluna (“mas quando entramos em uma sala de aula [...] tudo se torna mais complicado”) não deixa dúvida da força argumentativa assumida pela segunda oração invertendo o valor de “fácil” (a autora utiliza o termo “complicado”), localizando temporalmente duas situações: na faculdade, na escola. Na primeira, tudo é fácil, na segunda, tudo é complicado. Essa distância entre os dois momentos permite ao leitor construir a ideia de distância entre as duas instituições e a cisão histórica entre teoria e prática. Em cursos nos quais a organização curricular ainda se baseia no famoso 3 + 1 (três anos de “teoria”, mais um ano de “prática” na escola, ao cursar o estágio curricular obrigatório) é perfeitamente aceitável que essa dicotomia teoria e prática / universidade e escola se acentue nas palavras da discente-professora, mas, em cursos em que a formação se dá em exercício, como no caso dos dados que estamos analisando, é questionável que persista essa visão de educação.

O extrato seguinte segue a linha argumentativa expressa anteriormente pela autora, quando diz que estudou muito, na Universidade, sobre o que não fazer em relação à avaliação, mas não sabe o que fazer diante de um aluno seu.

Ocorrência 5:

*Enfim descobri muito sobre a avaliação, na verdade descobri como ela não deve ser pensada, encarada, aplicada e avaliada, **mas** como fazê-la, ou melhor, deixá-la de lado, para que cada um controle e avalie seu processo de aprendizagem dentro deste sistema que nos cobra ao final de cada bimestre uma avaliação, com uma nota de 0 a 10 e que ao final do ano o aluno que tiver nota menor que 5 deverá reprovar, para ser sincera ainda não descobri. Por coincidência estamos chegando ao final do 1º bimestre, hoje estou com uma turma de 1ª série, a qual como já citei, trabalho de forma que podem e devem construir seu conhecimento, meu maior problema agora é como avaliar, como determinar uma nota de 0 a 10 para uma criança que ainda não está alfabetizada, mas que avançou dentro de sua hipótese, dentro de seu limite e que eu não posso prever como ela estará ao final deste ano? Se eu der uma nota baixa, não estarei levando em conta todo o seu esforço e todo o seu avanço, se eu der uma nota mais alta, correrei o risco de, ao final do ano, ela não ter conseguido alcançar seu objetivo, e meu também. Então, como será encarada esta nota alta por esse sistema onde a nota vale mais do que o processo de aprendizagem? (p. 44, grifo nosso).*

Interessante a utilização de *na verdade* na apresentação desse excerto. A introdução desse operador argumentativo assinala a oposição da última proposição em relação à antecedente, apresentando uma versão verdadeira e definitiva. Em outras palavras, na universidade a autora estudou o que a avaliação não deve ser (e não o que deve ser), ideia que lhe possibilita articular o *mas* retificador na sequência, explicitando sua questão essencial: como avaliar um aluno?

Acreditar que a Universidade dará as respostas para todos os desafios que aparecem/aparecerão no presente/futuro do aluno-professor é idealizar uma situação, até pela impossibilidade de cerceamento do dinamismo das situações. E essa impossibilidade garante a autonomia dos sujeitos em encontrar soluções ao que se vai fazendo no movimento das relações. No entanto, é possível perceber que retorna a ideia de que as instituições de ensino superior são muito teóricas, no sentido que discutir os fenômenos educacionais distanciados da realidade. Muitas vezes, os exemplos dados pelos formadores são casos elaborados para comprovar as teorias, raramente são casos nascidos de outra esfera que não a acadêmica. Esse fato confirma a necessidade de atentarmos para o que efetivamente acontece na escola como forma de garantir exemplos que possam não só corroborar as teorias, mas também desvendar suas lacunas, para efetivamente construir “novas” abordagens, alicerçadas na realidade sócio-cultural da escola.

Considerações finais

O memorial de formação é um gênero discursivo que pode transformar-se em rico material de pesquisa aos investigadores de diferentes áreas, visto revelar aspectos significativos do funcionamento das instituições de ensino superior, sob a ótica do sujeito narrador. Em relação ao memorial analisado, podemos dizer que, de forma sucinta, há dados significativos no discurso da aluna-professora, ajudando os interessados em construir alternativas para a formação profissional a perceber alguns elementos importantes.

Parece emergir das palavras da estudante que um curso deva aproximar-se o máximo possível da realidade da escola e romper com a tradicional e persistente dicotomia entre teoria e prática. Transformações dessa realidade exigem reavaliação de concepções e mudanças estruturais profundas. No entanto, há aspectos que dependem de atitudes mais simples e podem ser implementadas por um professor disposto a encontrar alternativas para suas aulas, visando melhorar a formação de futuros professores. Nesse sentido, parece claro, através do relato e da análise realizada, que alguns cuidados podem ser tomados pelos formadores, a exemplo de:

(1) oferecer ótima bibliografia aos alunos. Textos clássicos e contemporâneos que discutam leitura, produção de textos, análise linguística/gramática, oralidade devem ser lidos e estudados por professor e alunos em sala de aula. Lembremo-nos das palavras da autora do

memorial em análise: “[...] mas hoje vejo o quanto este desafio (realizar variadas leituras e escritas) foi importante”;

(2) construir alternativas à exposição oral. Isso significa ressignificar nossa identidade docente calcada na imagem de um professor transmissor de conhecimento e de um aluno receptor desse conhecimento. Não estamos negando a importância da exposição oral, mas ressaltando a importância de trabalhos diferenciados que permitam ao aluno comparar e analisar fatos e opiniões referentes ao ensino de língua materna;

(3) fazer das experiências docentes do grupo de alunos de nossa sala de aula um permanente objeto de estudo. Nessa perspectiva, há duas dimensões que precisam ser pensadas: muitos de nossos estudantes já são professores; as experiências do tempo de infância escolar são extremamente importantes na (re) produção da cultura escolar (TARDIF, 2005). Nesse sentido, trazer à consciência o que se viveu, os pressupostos subjacentes ao que se experienciou ao longo do tempo de discente, passa a ser primordial para ressignificar a experiência vivida. A utilização de gêneros autobiográficos no processo formativo profissional - memoriais de formação, diários de leitura, narrativas pedagógicas etc. - tem sido apontada como valiosa ferramenta na construção de outras/novas práticas. Apenas para ilustrar, Passeggi, Carilho e Barbosa (2008), citando Nóvoa (1988), lembram-nos que a expansão de utilização dos memoriais de formação na educação deve-se, sem dúvida, “[...] ao princípio fundador de uma abordagem inovadora que articula pesquisa-formação-ação e cria condições para que a formação se faça na produção do saber e não, como até agora, no seu consumo” (p. 260).

Por fim, o objetivo de um curso de formação de professores de língua materna não pode ser outro que não auxiliar a alterar práticas que ainda se efetivam e permitem à aluna-professora (que nos emprestou seu relato para análise) afirmar o seguinte:

Outra disciplina que me incomodava muito em minha época de escola era Língua Portuguesa (não que eu tivesse muita dificuldade), mas eu não gostava das aulas, pois estas eram chatas e maçantes, fazíamos sempre a mesma coisa. Na época só me importava quanto ao problema de não ser uma aula interessante, mas hoje vejo o quanto estas aulas falharam em relação à minha formação, principalmente quanto à leitura (não que eu não saiba ler, mas eu não gostava e aprender a gostar já adulta é muito mais difícil), escrita, então, nem se fala, só eu sei como está sendo difícil ter esta prática hoje principalmente para escrever este memorial (p. 31).

Egressos de um curso de licenciatura em Letras precisam deixar a universidade imbuídos da crença de que ensinar a ler (compreender/interpretar) e a escrever (produzir textos de variados gêneros) é muito mais do que uma opção por uma linha de trabalho, antes disso, é uma opção por um conceito de cidadania.

Referências bibliográficas:

ANSCOMBRE, J.C.; DUCROT, O. Deux mais em français? *Língua*, v. 43, n. 1, p. 23-40, 1977.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CARRILHO, M. de F. *et al. Diretrizes para a elaboração do memorial de formação*. Natal: Instituto de Formação Presidente Kennedy, 1997. Digitalizado.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GERALDI, J. W. Metilfenidato: o que isso tem a ver com o profissional de letras? *Revista Fórum Identidades: Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana*, ano 08, v. 15, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/3023>. Acesso em: 06 nov. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

PASSEGGI, M. da C.; CARRILHO, M. F. P.; BARBOSA, T. M. N. Memórias de pesquisa-formação: cenários, tempos, personagens e enredo. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 237-266.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005. p. 47-62.

ROJO, R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: BONINI, Adair *et al. Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

SÃO PAULO. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). 2005-2008. *Memoriais de Formação*. Disponível em: < www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf >. Acesso em 06 ago. 2014.

SARTORI, A. T. *Os professores e sua escrita: o gênero discursivo Memorial de Formação*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2008. 236 p.

_____. Memoriais de formação: uma saída para graduar licenciandos? In: XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. 5. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

The development of teachers: what the students say in their progress memorials

Abstract: This paper aims at investigating what the students say about their undergraduate courses, using the report in progress memorials as the focus of attention. The analysis of enunciations, more explicitly evaluative ones can indicate an advance and the difficulties of a higher education course, and the identification of suggestions and problems can be used as an aid for the professors interested in creating alternatives in the process of professional development. To undertake the survey, thirty progress memorials are analyzed from a *Bakhtinian* perspective of genre, in an undergraduate course coordinated by Unicamp, in partnership with the town halls of the metropolitan region of Campinas, being intertwined with studies in Applied Linguistics. The methodology is characterized by the sphere of production and circulation of discourse and of the genre in question itself, so as to understand the use of the language forms (BAKHTIN, 1986). Generally speaking, the analysis of this material, and specially that of a progress memorial, shows a positive appreciation by the students about the development they have gone through, and the analysis of the considerations of the authors in relation to the reasons of this assessment seem to be directly related to the fact that the course presents novelty, which is unknown to the participants. A few students underline the disarticulation between theory and practice as an aspect that can interfere in a more efficient developmental process. Hence, the attention given by the professors to these aspects seem to constitute an important contribution in the process of teacher development.

Key words: Teacher Development. Progress Memorials. Undergraduate Course.

Recebido em: 25 de junho de 2015.

Aprovado em: 30 de julho de 2015.