

O gênero Relato de Prática da OLP: enquadre discursivo para os letramentos do professor

The genre Practice Report of the OLP: a discursive frame for teacher literacies

Ester Maria de Figueiredo Souza*
Carla Sousa Ferreira**

RESUMO: Este artigo analisa o funcionamento discursivo do gênero Relato de Prática expresso em diretrizes que orientam sua produção textual no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLP), na tentativa de evidenciar de que maneira tais diretrizes contribuem para os letramentos do professor. Nossa discussão será fundamentada por princípios da Linguística Aplicada (LA) em diálogo com os estudos dos letramentos, alguns aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da teoria de gênero bakhtiniana, em uma tendência inter/transdisciplinar. Os resultados da discussão apontam para a potencialidade do gênero na e para a formação docente. Para corroborar com essa afirmação, expomos dois textos da OLP que orientam a escrita do Relato, organizados em cinco Episódios temáticos para a análise discursiva. A interpretação desses Episódios já provoca e desencadeia alternativas de levar o professor a engajar-se, enunciativamente, procurando assumir-se como autor de uma prática social realizada no ambiente escolar, um espaço marcado por heterogeneidades identitárias e efervescência política, inerentes a quem enuncia, ainda que desabrochem implicitamente.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Docência. Letramentos. Linguística Aplicada.

ABSTRACT: This paper analyzes the discursive approach of the genre Practice Report expressed in guidelines that guide their textual production in the context of the Portuguese Language Olympiad Writing the Future (OLP) in an attempt to show how such guidelines contribute to the literacies teacher. Our discussion will be based on principles of Applied Linguistics in dialogue with the literacies studies, some aspects of Systemic Functional Linguistics and Bakhtin's Genre Theory in an inter/transdisciplinary tendency. The results of the discussion point to the potential of this genre in and for teacher training. To corroborate this statement, we expose two texts of the OLP, that guide the writing of the Report, which are organized into five thematic Episodes for discourse analysis. The interpretation of these Episodes causes alternatives of leading teachers to engage, enunciatively, seeking to position themselves as authors of a social practice carried out at school, a space marked by identity heterogeneities and political effervescence, inherent of whoever enounces, even if they flourish implicitly.

KEYWORDS: Bakhtin. Education. Literacies. Applied Linguistics.

*Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/CNPq). Doutora em Educação.

**Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista FAPESB (2015/2016). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/CNPq).

1. Preliminares

Neste trabalho, apresentamos proposições para docência mediadas por gêneros discursivos (e)m processos de formação de professores. Para isso, tomamos como contexto de investigação a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLP), mais precisamente, uma proposta de escrita promovida em formato de concurso pela OLP, a fim de que os professores participantes materializem suas práticas pedagógicas e experiências em sala de aula, discursivamente. Assim como há uma notável inclinação teórica e metodológica para o uso das teorias de gênero no ensino e aprendizagem de línguas, registramos aqui nosso interesse em pensarmos, também, a presença de gêneros como mobilizadores de Letramentos Críticos (LC) em ações de formação de professores, sejam elas promovidas por Programas, Instituições ou mesmo por iniciativas da comunidade escolar.

Vinculado a uma pesquisa em curso que investiga movimentos crítico-reflexivos em Relatos de Prática (RP) produzidos na edição 2014 da OLP, este trabalho apresenta-se como um recorte da discussão que estamos desenvolvendo em torno dos gêneros como propiciadores de ressignificação de práticas pedagógicas e, sobretudo, das identidades e posicionamentos assumidos pelo professor nos contextos educacional e profissional. Para a interlocução instaurada aqui, no entanto, tomamos como material de análise não os RP propriamente, mas, sim, dois textos disponibilizados pela OLP para orientar a escrita dos professores participantes do concurso. Analisamos algumas passagens das diretrizes na tentativa de desencadear algumas reflexões acerca das condições de produção e das funções do RP, relacionando-as aos estudos dos letramentos do professor.

Optamos, como extrato teórico, expor a noção de gênero do Círculo de Bakhtin para configurar o produto autoral dos professores, associando a exploração discursiva desse ao aporte da Linguística Sistêmica Funcional (LSF), quando essa focaliza o (con)texto das práticas sociais de linguagem e reafirma a relevância de escolhas lexicogramaticais que cada um de nós faz, ao atribuir significados às nossas experiências, a partir de sistemas linguístico-discursivos de uma dada língua (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O que queremos problematizar, portanto, distancia-se das situações em que o professor apenas informa. Buscamos avançar, no sentido de compreender este professor como produtor de conhecimento – sobre si, sobre o outro, sobre sua prática de e com linguagens, em sala de aula. Para isso, destacamos a dimensão crítico-reflexiva da organização do trabalho mediado e

circunscrito no ato de escrever autorreflexivamente sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Importa-nos compreender como o RP pode criar alternativas para que o professor, não apenas narre sua experiência no Programa – revisitando práticas, ressignificando conceitos e (re)avaliando suas bases teórico-metodológicas – mas, também, encontre um espaço para reconfigurações de identidades, de papéis e posições sociais (SIGNORINI, 2006).

2. Os letramentos críticos do professor em (re)ação ao gênero Relato de Prática

Considerando que a dimensão conceitual de letramento ainda está em um processo de (re)configuração efervescente, visto as diversas perspectivas pelas quais o termo é abordado, compreendemos os letramentos como práticas sociais que focalizam a natureza social e contextualizada das linguagens (STREET, 2014). Para isso, distanciamos-nos da perspectiva de letramento autônoma – criticada por Street – e buscamos aproximações da concepção de letramento ideológico, aquele realizado em situações reais, entendido com um processo em um fluxo, marcado por fatores históricos e culturais.

É neste sentido que o nosso trabalho vem sendo construído no entremeio da linguagem e da educação, sustentado por uma base teórica crítica, em conformidade com nosso objeto de estudo. Em consonância com os estudos de Street (2014), Matencio (2008, 2009), Jordão (2015) e Pennycook (2003), buscamos incorporar à nossa pesquisa questões complexas como poder, identidade e emancipação social para que possamos problematizar a escrita do professor como prática de letramentos promovida pela OLP.

Em incursões pelos debates acerca dos LC do professor, vislumbramos a produção do RP como um espaço no qual circulam posições identitárias, representações de mundo, (des)construções de princípios epistemológicos, éticos e políticos, embora nem todos esses aspectos sejam enunciados pela OLP. Antes de concebermos a escrita do gênero em questão como prática de LC ou de iniciarmos uma reflexão neste sentido, precisamos estar convencidos – e não somente embebidos de um modismo conceitual – de que língua significa discurso, de que língua significa prática social.

Jordão (2015) alerta-nos para um notável automatismo da conceitualização de língua e(m) suas relações com a esfera social. Segundo a autora, embora haja um discurso nem sempre amplamente disseminado que relaciona língua e discurso como práticas sociais, ele está vigente nas salas de aula, nem diluído em nossas ações de e com a linguagem. Dito de outro modo, o LC não constitui o fazer docente daqueles que insistem em dizer que língua é discurso, mas não

compreende a sala de aula, por exemplo, como espaço heterogêneo de (des)construção de sentidos, (com)posições identitárias e discussões de cunho político.

Conforme apontado por Jordão (2015, p. 30), para longe de uma educação bancária criticada por Freire (1987), o LC emerge de um debate que compreende o discurso a partir dos estudos foucaultianos sobre as relações entre sujeito e o poder, de modo que reconhece as estratégias sociais de cerceamento como fomentadoras de resistências importantes para a construção de novos sentidos em oposição aos até então impostos. Na perspectiva de uma educação baseada nos princípios do LC,

o professor fica aberto aos sentidos *possíveis* dentro dos procedimentos interpretativos legitimados pela comunidade escolar e pela cultura *dominante* que ele representa; ao mesmo tempo, ele não rechaça os sentidos *impossíveis*, ou seja, aqueles que se constroem fora de tais procedimentos [...], buscando entender o que faz com que tais sentidos estejam sendo atribuídos no processo de leitura que os constitui, buscando entender as implicações que tais sentidos podem ter para este mesmo processo e para o posicionamento dos leitores diante do mundo (JORDÃO, 2015, p. 21).

Pensando, então, no percurso formativo do professor no contexto da OLP, buscamos investigar esta abertura para a (des)construção e atribuição de sentidos às práticas sociais e sobretudo para a reconfiguração de conceitos e posicionamentos em meio às contingências que emergem junto às demandas sociais. Daí a importância da análise de marcas linguísticas deixadas pelos professores nos RP, juntamente à análise da construção discursiva, para compreensão e problematização dos indícios de LC do professor por meio dos usos da linguagem realizados na materialização de experiências com o ensino de leitura e escrita na Educação Básica.

Gouveia (2009b) articula os aspectos linguísticos e discursivos, por exemplo, quando advoga um ensino de gramática para além da gramática, a partir dos princípios da LSF. O autor recupera e problematiza a noção de texto em uma tentativa de evidenciar os modos pelos quais o entendimento semântico de um enunciado está intimamente ligado ao sistema linguístico. Para fundamentar sua discussão, baseia-se na teoria hallidayana, segundo a qual,

não podemos explicar porque um texto significa o que significa, com todas as leituras e valores variados que lhe são atribuídos, a não ser relacionando-o com o sistema linguístico como um todo; e igualmente não podemos usá-lo como janela para o sistema, a não ser que compreendamos o que ele significa e porquê (HALLIDAY, 2004, p. 3, apud GOUVEIA, 2009b, p. 716).

Reconhecer essa necessidade de o professor considerar os textos, a aula e o ensino como espaços para criar alternativas de construção do conhecimento, significa conceber professor e aluno como sujeitos responsivos de transformação social e mudanças em suas comunidades, utilizando a linguagem para a (re)descrição e criação de novas histórias/realidades sociais. Nessas novas narrativas, há a predominância da diferença, da consciência de que as relações de poder cercam e atravessam os discursos e(m) nossas práticas o tempo inteiro e há, ainda, a manifestação crítica, reflexiva e política de sujeitos situados em um tempo-espaço específico e movente.

A disposição para trabalhar em um campo da heterogeneidade, que privilegia a diferença e a dimensão reflexiva do agir revela o engajamento político do profissional e, conseqüentemente, sinaliza para um posicionamento crítico diante dos discursos que circulam socialmente em textos produzidos por ele mesmo, pela academia e pela ciência em sua amplitude. De acordo com Jordão (2015),

a partir deste entendimento de que o valor das coisas (e das pessoas) é uma atribuição cultural e não uma essência ou uma qualidade intrínseca dos sujeitos e dos objetos, o processo de hierarquização das leituras e dos saberes passa a ser percebido também como uma série de procedimentos convencionalizados e que, portanto, podem ser transformados pelos sujeitos (JORDÃO, 2015, p. 21-22).

A compreensão de que, por meio da linguagem, atualizamos práticas e reconstruímos a história – sempre impregnados de ideologias e atravessados por discursos que emergem de interações reais – é acentuado pelo Círculo de Bakhtin, quando assinala que a enunciação está intimamente atrelada às condições da comunicação e às estruturas sociais. Logo, as construções, atribuições e troca de sentidos que fazemos com e pelo o sistema linguístico devem necessariamente ser estudadas em sala de aula. O que estamos tentando colocar é que, se nossas escolhas linguístico-discursivas forem tomadas como objetos de ensino e pesquisa em sala de aula, abriremos espaço para a problematização de nossos próprios discursos e os dos outros, em correspondência ao que vem defendendo a Linguística Aplicada (LA) e os estudos sobre os letramentos, ambos em uma perspectiva crítica.

Nas discussões teóricas da OLP, os professores são orientados a conceber a sala de aula e as oficinas como eventos para reflexões sobre os textos, os gêneros e o tema “O lugar onde vivo”, pensado com o objetivo de ressaltar a importância de valorizar a cultura local dos alunos, bem como as práticas sociais ali instauradas. Assim, nas ações desenvolvidas, alunos e

professor são convidados a uma imersão na linguagem para significar suas experiências de mundo e do/no espaço escolar em atividades diversas, além de representá-las em gêneros discursivos, considerando sua relativa estabilidade e concebendo-o como produto e processo cultural, (BAKHTIN, 2003, p. 261), no adendo Os Gêneros do discurso, do livro *Estética da criação verbal*.

A linguagem pela qual os sujeitos da OLP significam suas práticas sociais – e todos nós, afinal – é entendida neste trabalho conforme a LSF, quando investe na ideia de que a linguagem possibilita-nos realizar funções específicas, categorizadas em três principais metafunções: ideacional (significamos nossas experiências), interpessoal (significamos nossas interações) e textual (significamos e organizamos nosso discurso em uma modalidade de texto, a partir de um contexto situado). Definindo-as melhor, podemos dizer que a linguagem funciona:

Para expressarmos conteúdo, para darmos conta da nossa experiência do mundo, seja este o real, exterior ao sujeito, seja este o da nossa própria consciência, interno a nós próprios; mas a linguagem serve também para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos, como ouvinte e falante; e, por fim, a linguagem providencia-nos a possibilidade de estabelecermos relações entre partes de uma mesma instância de uso da fala, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes (GOUVEIA, 2009a, p. 15).

Relacionando o que expusemos até aqui sobre o que propõe o LC ao gênero investigado, assinalamos que há uma tendência da OLP para a introdução de um debate de cunho reflexivo em sua proposta de formação, quando promove uma situacionalidade de práticas de leitura e escrita, realizadas por alunos e professores. Embora seja uma investida bastante engajada, parece carregar certa timidez no que diz respeito às implicações éticas, estéticas, críticas e políticas para os sujeitos envolvidos no Programa, sobretudo para o professor, sujeito do discurso investigado neste trabalho.

3. Metodologia

Com o objetivo de acessar os fatores contextuais que orientam a escrita do RP e influenciam as escolhas textuais, linguísticas e discursivas dos professores, durante a produção

do gênero, selecionamos para análise dois textos publicados na Revista Na Ponta do Lápiz¹. O primeiro, “Relato: jogo entre presente, passado, futuro”, tem autoria de Ferreira e Silva (2012); o segundo, por sua vez, tem por título uma pergunta instigante e muito recorrente (como afirmativa): “Na prática a teoria é outra?”, escrito por Amaral (2007). Ambos os textos foram enviados aos professores e disponibilizados no site da Olimpíada, em sua versão online, constituindo, assim, o conjunto de textos orientadores já apresentados por nós.

Aos analisarmos os fragmentos, buscaremos: i) compreender os objetivos do Programa com o RP; ii) caracterizar o gênero discursivo RP, à luz da Olimpíada; e iii) identificar se e como as orientações da OLP, especificamente os dois textos analisados, concebem a escrita do gênero como uma prática social. Para isso, os procedimentos metodológicos que compuseram a exploração do material de análise foram os seguintes: i) leitura dos textos orientadores; ii) identificação e enquadre temático de cada texto; iii) recorte de Excertos mais significativos; e iv) análise dos Excertos, buscando relacioná-los aos debates aqui instaurados acerca da formação e dos LC do professor.

Para melhor visualização, organizamos os Excertos analisados em 5 (cinco) Episódios temáticos, sendo os dois primeiros referentes ao texto de Ferreira e Silva (2012) e os demais ao texto de Amaral (2007). Identificamos cada fragmento pelo número do Episódio temático ao qual pertence, seguido de uma letra alfabética escolhida por nós, por exemplo, o primeiro Episódio é composto por 4 (quatro) Excertos (1A, 1B, 1C, 1D), já o segundo traz 6 Excertos (2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F). Consideramos essa etiquetagem – por meio de números e letras correspondentes – um modo de identificação facilitada, uma vez que, durante a elaboração houve a necessidade de sistematizar os dados e, neste momento de interlocução, no qual apresentamos e compartilhamos nossas análises e reflexões, precisaremos fazer recorrências e retomadas aos recortes presentes em diferentes Episódios. Feitas essas ponderações metodológicas, seguiremos com as análises dos textos que definem, sustentam e orientam a escrita do professor.

¹ Os textos analisados encontram-se disponíveis no seguinte endereço: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/napratica/orientacaopararelatos/artigo/707/orientacao-para-relatos>. Acesso em: maio de 2016.

4. As condições de produção do gênero Relato de Prática na OLP

O gênero RP foi tomado como categoria do concurso de textos promovido pelo Programa Escrevendo o Futuro em 2006. O Programa é uma iniciativa da Fundação Itaú Social em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Com o objetivo de garantir a qualidade do ensino de leitura e escrita na Educação Básica de escolas públicas do Brasil, desde 2002, vem desenvolvendo ações formativas direcionadas à comunidade docente, em paralelo ao concurso de textos do qual participam os alunos sob orientação de seus professores.

Organizado em uma modalidade bianual, o Programa realizou atividades de formação nos anos ímpares e a realização do concurso nos anos pares. Após sua terceira edição, o Ministério da Educação uniu-se à Fundação Itaú e seus parceiros para ampliar as ações desenvolvidas. Assim, em 2008 o Programa tornou-se parte do Plano Nacional da Educação (PDE) e passou a atingir um número maior de participantes e mais turmas do ensino fundamental e todo o ensino médio. Nesta transição, o concurso de textos dos alunos recebeu o nome Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Como nosso foco não é o concurso de textos dos alunos, mas aquele elaborado para os professores, nossa reflexão será limitada ao que tange este último, embora reconheçamos as implicações de ambos os concursos e ações de linguagem em um processo de letramentos e formação que estão inter-relacionados.

Apesar de o concurso de RP ser inserido no Programa em 2006, a escrita do professor mostrou-se alvo de apostas desde o início do Programa em sua primeira edição (2002), quando os 239 professores semifinalistas do Prêmio Escrevendo o Futuro foram convidados a escrever um relatório como registro de sua prática. O objetivo do relatório, assim chamado naquele primeiro momento, consistiu em desenvolver o processo de reflexão docente. Os professores, por sua vez, deveriam: i) descrever as etapas do trabalho realizado; ii) apontar as dificuldades e ganhos do processo; iii) rever suas ações e compreendê-las melhor, mantendo-as vivas na memória do Programa (ALTENFELDER, 2003, p. 8).

O registro das atividades possibilitaria a discussão, recriação e a disseminação dessas atividades, conforme apontado por Altenfelder (2003) em texto organizado após a edição de estreia do Programa, intitulado *Voz do Professor*, que objetivou analisar as concepções de linguagem e de ensino presentes na escrita dos professores. O material também trouxe uma descrição sistemática do concurso, apresentou os semifinalistas da edição 2002 e compartilhou

o percurso de aprendizagem do professor, “ressaltando a coragem necessária para romper com as rotinas e preconceitos e se arriscar em uma nova experiência” (ALTENFELDER, 2003, p. 8).

Amaral (2007, p. 14), na condição de integrante do Cenpec, prevê que “os relatos de experiência da prática pedagógica constituem um gênero textual, produzido em uma situação de comunicação recorrente e própria do espaço escolar”. Concordamos com a autora, quando reconhece a escola como o espaço no qual a prática de linguagem acontece e mesmo quando considera recorrente a situação comunicativa na qual ocorre a produção do RP, no entanto, assumimos o caráter discursivo do gênero, entendendo-o como organizador em potencial de um conjunto de atividades realizadas em uma esfera da comunidade docente. Um gênero do discurso que apresenta tema, estilo e composição próprias, conforme depreende a teoria de gêneros do Círculo bakhtiniano. Justificamos, assim, o uso de gênero discursivo adotado por nós e não gênero textual, como coloca Amaral (2007), pela natureza discursiva e ideológica, em consonância com seus elementos linguísticos e textuais.

Se considerarmos o RP como uma produção realizada em uma situação recorrente e própria do espaço escolar, constituído de ações que permeiam e constituem as aulas e as experiências, conforme colocado por Amaral (2007), compreenderemos a ambiência escolar como espaço de práticas sociais, letramentos e processos de formação em curso. É certo que, a produção textual docente não só apresenta aspectos da dinâmica escolar, como traz, também, elementos pertencentes a outros contextos de formação, uma vez que o professor precisa acionar conhecimentos desenvolvidos e acumulados durante sua vida escolar, acadêmica e profissional.

As condições de produção do gênero aqui investigado seguem um roteiro específico. Além de fazer parte de uma política pública de educação, o gênero integra a dinâmica de um concurso, que por si só já traz regras e segmentos bem definidos. As regulações estipuladas pela OLP para a escrita do gênero e a geração de informações determinam, por assim dizer, as práticas discursivas que orientam a participação do docente no Programa e colabora também com o desenho do funcionamento linguístico-discursivo do gênero.

Para o entendimento da elaboração do RP como prática social e alternativa para o desenvolvimento e potencialização de letramentos, é preciso que entendamos as condições de produção que influenciam e favorecem (ou não) este processo, uma vez que as condições conduzem os sujeitos e seus discursos para caminhos pré-determinados. Quando abordamos as condições de produção de um texto, recorreremos imediatamente ao contexto no qual este texto

está inserido. Em nosso trabalho, o princípio advindo da antropologia e retomado pela LSF de que todo uso linguístico está relacionado a um contexto social é o grande norteador de nossas análises na pesquisa da qual emerge este artigo. A LSF reafirma que “o texto carrega aspectos do contexto em que foi produzido, dentro do qual seria, provavelmente, considerado apropriado” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 27). Logo, temos a clareza de que, assim como encontraremos fatores contextuais na materialidade do texto, teremos aspectos constituintes do texto circulando pelo seu contexto de produção.

Geraldi (2013, p. 137) e demais autores – que já tiveram e têm o ensino de Língua Portuguesa e a produção de textos como objetos de ensino, de pesquisa e de discurso – apontam para alguns aspectos que precisam ser observados quando escrevemos. Além de ter o que dizer, ter motivo(s) para dizer o que se pretende e ter para quem dizer, o autor precisa constituir-se como tal assumindo posições, discursivamente, visto que o texto é permeado por forças ideológicas e políticas. O autor também evidencia que, para esta atuação na condição de locutor, é imprescindível que o sujeito faça escolhas linguístico-discursivas responsáveis pela operacionalização do texto como construção histórico-social.

A OLP manifesta-se por meio de textos diversos para orientar a escrita do RP. As orientações encontram-se disponíveis no Portal da Olimpíada². Neste espaço, são reunidas as indicações de textos voltados para auxiliar a escrita do gênero e contribuir para que o professor realize essa atividade de modo satisfatório, seguindo os direcionamentos básicos de produção. O material encontrado nesta subseção totaliza 6 (seis) textos, dos quais 3 (três) encontram-se na revista Na Ponta do Lápis (AMARAL, 2007; CARDIA, 2012; FERREIRA; SILVA, 2012), 2 (dois) enviados aos professores e publicados pela Cenpec/Fundação Itaú Social (ALTENFELDER, 2003; ZELMANOVITS, 2010) e 1 (um) compõe um volume da Revista da Faculdade de Educação (CUNHA, 1997).

Os materiais divulgados pela OLP, além de explicitar os motivos pelos quais o professor é convidado a registrar sua prática pedagógica de ensino, têm a função de auxiliar a escrita dos RP por meio de dicas referentes ao conteúdo que precisa ser tematizado e às formas linguísticas a serem usadas. Algumas orientações tomam como base produções anteriores, a fim de ilustrar aos professores os elementos constituintes do gênero e os modos pelos quais sua formação pode ser potencializada.

² Disponível em: <<https://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos>>. Acesso em: maio de 2016.

Sobre os motivos para dizer o que se propõe, Amaral (2007), também membro da equipe Cenpec, discorre sobre a relevância do gênero para a articulação entre teoria e prática, de modo que o professor possa vislumbrar alternativas para compreender a necessidade de acionar elementos teórico-metodológicos para fundamentar e orientar sua prática, revisitando-a sempre que necessário. A autora justifica que “a escrita de relatos de experiência da prática escolar é vital para o estabelecimento desse elo” (AMARAL, 2007, p. 14). Sobre a ação de narrar a prática pedagógica, acrescenta que o professor, “[...] ao mesmo tempo que a escreve, reflete sobre ela, passa a compreendê-la melhor e a ter condições de aperfeiçoá-la (AMARAL, 2007, p. 14).

Finalmente, acerca do a quem dizer (item iii), a OLP destaca que o autor não pode perder de vista seu interlocutor, ou seja, precisa estar ciente de que o seu RP terá leitores que podem ser do seu círculo de conhecimento ou não, uma vez que os textos são publicados e todos têm livre acesso aos Relatos. O ponto de partida, segundo Cardia (2012), consiste em questionar “quem serão os seus leitores? [...] Tendo seus leitores em mente, comece” (CARDIA, 2012, p. 27). Aqui, a autora sugere que, se possível, os professores combinem entre si para que uns leiam os textos dos outros, promovendo oportunidades de interação e parceria, indo de encontro ao espírito competitivo e individualista que a ideia de concurso poderia indicar.

Neste sentido, a OLP evidencia que “o relato de prática é escrito para outro leitor e por isso deve conter a descrição e a análise do que se passou, de modo que alguém que não estava presente compreenda o processo” (CARDIA, 2012, p.26). A partir da leitura e estudo dos textos disponibilizados para auxiliar a escrita do gênero, o professor é orientado a narrar seu trabalho com a linguagem com exatidão, detalhando etapas e escolhas teórico-metodológicas, mas com o cuidado de evitar muitas explicações, deixando uma abertura para a interpretação do leitor/ouvinte.

Assim como Geraldi (2013) coloca, o autor precisa assumir este lugar de locutor e manifestar discursivamente aquilo que se propôs a significar/representar em um gênero específico. Diferentemente de alguns gêneros acadêmicos que apresentam maior impessoalidade, Amaral (2007) reafirma que o RP “é um gênero de texto que põe em evidência a autoria de quem o escreveu”, assim, “as marcas de autoria aparecem no texto todas as vezes que o autor faz referência às experiências muito particulares que somente ele viveu com seus alunos, em sua sala de aula, em sua escola” (AMARAL, 2007, p.14).

Por seu propósito comunicacional e sua função social, o RP tende a ser escrito preferencialmente na primeira pessoa do singular. O realce dado às marcas de autoria sinaliza para a necessidade de um engajamento discursivo próprio de quem assume a função de narrar sua experiência, em um movimento de implicação direta com a prática social do cotidiano escolar e, conseqüentemente, com os discursos materializados no gênero por meio da linguagem.

As condições de produção oferecidas pela OLP tocam nestes aspectos de modo bastante enfático. Os textos orientadores recorrem a uma linguagem acessível, permeada por expressões das esferas acadêmica e escolar, próprias da docência a fim de alcançar o professor e conseguir com que ele apreenda o objetivo da prática de escrita. Para ilustrar a linguagem literária e subjetiva adotada pelo Programa para orientar os RP, tomamos um fragmento de Cardia (2012, p. 25), quando diz que “o narrador molda a narrativa artesanalmente, imprime sua marca pessoal”. Notamos que há um convite ao professor para implicar-se em uma relação interlocutiva, vislumbrando criar um espaço de investigação de si e de sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, um espaço formativo, de crescimento profissional, capaz de potencializar letramentos e propiciar atualizações no fazer docente. Para além de escrever um texto, participar de um concurso e informar à comissão julgadora aquilo que o regulamento estabeleceu previamente, a OLP espera que o professor renove o trabalho com leitura e escrita em sala de aula e contribua, conseqüentemente, com a qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras.

Sobre os aspectos que envolvem a seleção e o processo avaliativo dos RP, o regulamento do concurso descreve a formação de comissões responsáveis pela apreciação dos textos e escolha dos vencedores. Os profissionais da educação convidados pelo Cenpec para a tarefa de julgar os textos escolhem as produções por região e categoria de gênero trabalhado em sala de aula com os alunos (poema, memória literária, crônica e artigo de opinião). Os critérios de seleção dos RP consideram: i) aspectos próprios da categoria do Relato; ii) narração de experiências significativas; iii) indícios de reflexão sobre a prática; iv) aspectos gerais de gramática e ortografia; e v) originalidade (CENPEC, 2014).

4.1 O funcionamento discursivo do Relato e(m) reflexões no contexto da OLP

O funcionamento discursivo do RP é constituído pelos sentidos atribuídos às experiências com o ensino de língua, seja por meio de uma agenda previamente construída pelo Programa ou pelos desdobramentos que o texto ganha, a partir dos movimentos de produção, circulação e uso social. Não podemos perder de vista que os textos são produto final de ações formativas e que são elaborados sob condições específicas de um concurso. Os critérios de produção estabelecidos pela OLP dão indicativos do processo de construção discursiva do gênero, o que pode representar possíveis fatores que fazem do texto uma construção multifacetada, com ditos e não ditos, com sentidos múltiplos e cambiantes, que, por vezes, fogem à análise interpretativa do pesquisador e até mesmo de quem o escreve.

No funcionamento desse discurso docente, que é materializado no RP, vislumbramos possibilidades de potencialização de LC do professor, por entendermos sua construção como um processo vivo de produção de sentidos, enunciados e uma rica e possível agenda para a formação e para o ensino de línguas no Brasil, pensada e escrita pelos próprios sujeitos que experienciam os problemas de linguagem em contextos situados, no lugar onde vivem e agem, diariamente.

Por acreditarmos no texto e no discurso como principais ferramentas do homem para existir e atuar como agente de (trans)formações sociais, em uma perspectiva crítica e política, investigamos o RP como narrativas que podem, sim, potencializar os LC do professor. Restamos saber se e como o funcionamento discursivo dos textos selecionados na edição 2014 da OLP apontam para o que Cunha (1997) defende em seus estudos sobre as narrativas. Segundo a autora, “as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora” (CUNHA, 1997, p. 1).

5. Resultados: das escolhas expressivas do professor para construção do Relato de Prática

No primeiro texto analisado, “Relato: jogo entre presente, passado, futuro”, as autoras Ferreira e Silva (2012), em uma linguagem poética e envolvente, retomam as implicações do verbo guardar, a fim de conduzir o leitor às vivências da vida cotidiana. Estas recordações, estes guardados funcionam para o professor que escreve como “referências de um tempo, de um lugar” (FERREIRA; SILVA, 2012, p. 18). Ainda de acordo com as autoras, aquilo que é guardado “nos ajuda a ir em direção à totalidade, à complexidade, à diversidade do vivido... e nos dá a ilusão de poder “recuperá-lo”... copiá-lo... refazê-lo...” (FERREIRA; SILVA, 2012,

p. 19). A leitura do texto orientador revelou o enfoque dado à retomada de acontecimentos da vida e da prática pedagógica dos professores, fatos que povoam o passado e o presente, podendo (ou não) constituírem ações futuras dos participantes da OLP. Este enfoque temático fez com que este primeiro Episódio fosse denominado **(Res)significação do vivido**.

Quadro 1 – Excertos do Episódio 1.

EPISÓDIO 1 – (RES)SIGNIFICAÇÃO DO VIVIDO
1A. “A posse desses fragmentos atenua o nosso temor à perda e nos ajuda a legitimar, dar estatuto de cientificidade, comprovar o vivido...”. (p. 19).
1B. “Um leitor do seu vivido. <i>Entra [então] em cena o sujeito, [aquele que lê e que é] dono do olhar</i> (que seleciona, que corta um contínuo, um tempo, um lugar, que escava, perscruta, investiga e indaga o mundo), que orienta esse gesto de guardar, que produz sentidos...”. (p. 19).
1C. “Na leitura, podemos domesticar a abundância... tentamos desfazer o caos e a dispersão; ressignificamos o vivido”. (p.20).
1D. “Realizamos todas essas operações de leitura (de produção de sentidos) porque os registros do passado se oferecem como lugares de partida para a invenção, recriação, planejamento do futuro, permitindo ainda que venhamos a escrever com eles um relato ou narrativa”. (p.20).

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Ferreira e Silva (2012).

O destaque inicial, em 1A, é direcionado para o ato de guardar recordações vividas como evidências de “cientificidade”. As autoras apostam na ideia de que, ao registrar o vivido (seja em quais gêneros forem), o sujeito garante a possibilidade de preservá-lo e, em um momento posterior, legitimá-lo como conhecimento, utilizando-o como evidência/prova de um estudo, de uma investida científica. Pensando nos registros de atividades feitos durante a OLP e, em seguida, nos textos finalizados que seguem para as etapas finais do concurso, podemos afirmar que as autoras veem o fenômeno da materialização das práticas discursivas em gêneros como legitimação do experienciado. De fato, sabemos que o gênero discursivo, mesmo aquele primário do cotidiano, carrega enunciados que refletem as atividades e os saberes de uma comunidade, conforme aponta a teoria bakhtiniana. São esses enunciados (guardados) que, atravessados por discursos construídos histórico-socialmente, significam práticas de linguagem, geram dados investigativos e possibilitam o fazer pesquisa.

Em 1B e 1C, encontramos alguns movimentos que antecedem a escrita final do RP, como as seleções do quê, de quando, de como contar o vivenciado – algumas condições de

produção do gênero. Ferreira e Silva (2012) focalizam os gestos docentes de produzir e atribuir sentidos aos recortes de lembranças do vivido para que, por meio de um processo de retomadas, reflexão e ressignificação, tenham alternativas para fazer diferente, mudar/atualizar sua prática ou reafirmá-la. Nestes Excertos, o professor que escreve é colocado, também, na condição de leitor! Um leitor que lê seus registros e, ao mesmo tempo, exercita a leitura de si e de seu fazer docente. Trata-se de um sujeito leitor responsável por escolhas que antecedem e justificam as escolhas feitas pelo sujeito escritor, quando da escrita do RP. Essas escolhas envolvem ações como ampliar os escritos de um tempo/período, selecionar o que merece/precisa ser escrito/compartilhado, questionar o que se lê – os ditos e os não ditos – e fazer das anotações verdadeiros indícios para aperfeiçoar seu fazer docente e potencializar as aulas de Língua Portuguesa com conceitos e ações atualizados de ensino/aprendizagem.

Após tematizarem a relação entre passado e presente, entre o que se escreveu em um tempo e o que se lê/escreve/reescreve agora, Ferreira e Silva (2012) destacam, em 1D, a importância de inserir o tempo futuro neste jogo no qual o gênero é construído. Apontam para a necessidade que o professor participante da OLP tem de tomar as atividades de leitura e significação do escrito/vivido como ações mobilizadoras do novo. Do mesmo modo, os registros devem ser entendidos como “lugares de partida para a invenção, recriação, planejamento do futuro” (FERREIRA E SILVA, 2012, p. 20), configurando-se, assim, como a principal base para a elaboração textual. Sobre esta abertura para a revisitação de seus saberes e fazeres, necessária ao sujeito professor, Souza e Coelho posicionam-se com o seguinte argumento:

Práticas pedagógicas precisam ser repensadas, estejam elas ainda a se constituir e/ou em constituição. Práticas já cristalizadas, se não repensadas e rediscutidas, negam o princípio dialógico de alteridades inerentes à compreensão de currículo como uma prática de significação (SOUZA; COELHO, 2012, p. 8).

Trazemos essa tomada de posição para dialogar conosco acerca do que significa o processo de reflexão e transformação da prática pedagógica do professor porque, em sintonia com o que vem sendo levantado neste trabalho, as autoras manifestam-se a favor de um movimento de atualização de práticas nas ambiências escolar e acadêmica, além de advogarem por um currículo traduzido em discurso, em atribuição de sentidos às práticas sociais das quais participam os sujeitos de uma comunidade.

O próximo Episódio de análise, ainda sobre mesmo texto, focaliza a **linguagem verbal** do/no RP. Aqui, os enunciados de Ferreira e Silva (2012) apontam para as modalidades oral e escrita da linguagem, ressaltando as possibilidades de construção de conhecimento oferecidas pela linguagem verbal e colocando em evidência a importância de observar as condições de produção textual, conforme já vimos com Geraldini (2013) e as interlocuções instauradas em seção anterior. Vejamos os destaques selecionados por nós:

Quadro 2 – Excertos do Episódio 2.

EPISÓDIO 2 - LINGUAGEM VERBAL
2A. “Há diferenças entre viver, lembrar, registrar e relatar, assim como também há diferenças entre relatar oralmente e por escrito”. (p.21).
2B. “Quando desejamos contar nossa vida, em linguagem verbal, na modalidade oral ou escrita, impõe-se para todos nós as propriedades dessa forma de linguagem: sua linearidade, segmentação, convencionalidade etc.”. (p.21).
2C. “Embora sejam diferentes, em ambos os casos a escolha pela linguagem verbal é “constitutiva” do relato. <i>Nela e com ela</i> , daremos forma às nossas vivências e práticas. <i>O com que</i> contamos ajuda a moldar, com suas características, o nosso contar”. (p.21).
2D. “É um sujeito situado, que escolhe fragmentos do cotidiano (o que), os edita e os arranja com certos recursos (como, onde), os narra de certo lugar (quem), movido por certos desejos ou motivos (por que), para produzir certo efeito de sentido (para que), numa certa experiência de linguagem, que inclui o(s) outro(s)”. (p.22).
2E. “Se escrito, um relato de experiências não é feito apenas com os registros que indicam as ações porventura realizadas, mas também com os sentimentos, impressões e percepções que as acompanharam e aqueles que acompanham o próprio relatar”. (p.23).
2F. “Assim, o relato estabelece um belo jogo entre passado das vivências e de seu registro, o presente de sua produção e o futuro de sua recepção”. (p.23).

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Ferreira e Silva (2012).

Com a finalidade de apontar algumas distinções entre as modalidades oral e escrita da língua na construção do RP, Ferreira e Silva (2012) afirmam que independentemente das especificidades de cada uma, a linguagem verbal sempre será constitutiva do gênero (2A, 2B, 2C). As autoras ressaltam que cada prática do professor (viver, lembrar, registrar e relatar) esperada pela OLP tem uma importância e uma função distintas na escrita.

Como pode ser observado no Excerto 2C, damos forma e respondemos às nossas vivências, dando-lhes significados e isso se dá por meio da linguagem, em um movimento

ideológico e processual que faz da palavra um meio para interpretar o que foi vivido e escrito em um tempo específico. O Círculo bakhtiniano acentua e amplia este enunciado:

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 2006, p. 36).

O texto orientador da escrita do RP faz um alerta ao professor sobre as exigências da linguagem verbal, como pode ser constatado em 2D. De acordo com Ferreira e Silva (2012), o professor participante da OLP que aceita o desafio de escrever seu RP deve atentar-se ao fato de que ele precisa assumir-se como um sujeito inserido em um contexto situado histórico-socialmente, que – como autor situado – tem a função de escolher o que fez parte de sua vivência e será (re)tematizado no gênero. Além do conteúdo, o professor precisa ter a clareza de que realizará escolhas mais específicas como o modo como vai contar o que recortou do cotidiano, bem como as escolhas léxico-gramaticais, textuais e discursivas que darão forma e sentido ao texto. Como as autoras colocam, trata-se de uma “experiência de linguagem, que inclui o(s) outro(s)” (FERREIRA; SILVA, 2012, p.22). Aqui, notamos, mais uma vez, a importância de considerar o para quem se escreve e não perder de vista o cuidado de criar uma abertura interlocutiva no e com o texto escrito, visando possíveis diálogos e réplicas no plano da responsividade.

Em 2E, as autoras ressaltam ser imprescindível que o RP não traga somente as ações desenvolvidas durante a OLP, haja vista a necessidade de o professor materializar no texto suas impressões mais subjetivas, seus sentimentos e percepções. Observamos o olhar sempre direcionado para esse Outro, para as outras vozes e sujeitos que fizeram parte do processo formativo e da prática de narrar o percurso durante as oficinas de leitura e escrita em sala de aula e a própria efetivação do concurso, a exemplo dos alunos, dos diretores, colegas de profissão, de repente os funcionários da escola, amigos e familiares.

Finalizando este Episódio de análise com os Excertos do texto orientador “Relato: jogo entre presente, passado, futuro”, o último destaque remete-nos ao próprio título, quando aborda, em forma de síntese, a dinâmica na qual os fatos relatados e os tempos de ações com a linguagem são relacionados. O RP é adjetivado como “belo” pela sua capacidade de articular o “passado das vivências” (registro feito desses momentos), o “presente de sua produção” (ato de

composição do RP, a partir das vivências e as anotações de um tempo) e o “futuro de sua recepção”. Essa articulação que considera ações de um tempo futuro (referente à recepção e demais resultados) nos permite inferir que o professor é, então, orientado a perspectivar futuros desdobramentos – no plano de sua vida profissional como na vida dos seus interlocutores, de leitores em potencial – o professor participante, ao levar em conta as máximas apontadas por Geraldi (2013), também presentes no Excerto 2D, consegue produzir seu texto e discursivizar de um lugar social específico para outros lugares sociais igualmente marcados, uma vez que o gênero, por possuir um tema, uma estrutura composicional e um estilo que naturalmente seleciona seu público leitor, já antecipa aspectos de sua recepção.

Os dois Episódios analisados foram elaborados a partir do texto de Ferreira e Silva (2012) que, ao evidenciarem os modos como as ações humanas podem ser retomadas em tempos subsequentes em um processo de construção de saberes, atribuição de sentidos e (re)configurações da prática pedagógica na ambiência escolar, trazem uma sensibilidade para esta etapa de orientação que antecede a realização do concurso de RP, que remete o diálogo aqui instaurado ao fenômeno da composição do texto e do autor, por serem altamente plásticos, elementos em (trans)formação contínua, porque “... são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso...” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

O segundo texto que integra o conjunto de orientações dos RP, “Na prática a teoria é outra?”, foi escrito por Heloísa Amaral (2007), integrante da equipe Cenpec. A partir desse texto, construímos os Episódios 3, 4 e 5, como já foi antecipado no início dessa seção, cujos temas são: **Teoria e prática; Neutralidade e autoria; e Como fazer o Relato de Prática (?)**, respectivamente. A seguir, analisaremos os Excertos constituintes do Episódio 3:

Quadro 3 – Excertos do Episódio 3.

EPISÓDIO 3 - TEORIA E PRÁTICA
3A. “Os relatos de experiência da prática pedagógica constituem um gênero textual, produzido em uma situação de comunicação recorrente e própria do espaço escolar”. (p.15)
3B. “É na relação entre a teoria e a prática que estão as oportunidades de mudança e crescimento da qualidade que almejamos. Essa relação pode ser concretizada, entre outras possibilidades, por meio de reuniões pedagógicas e relatos escritos de prática pedagógica”. (p.15)

3C. “A escrita de relatos de experiência da prática escolar é vital para o estabelecimento desse elo. Nesses relatos, o professor fala com alguém que precisa compreender sua prática; ao mesmo tempo que a escreve, reflete sobre ela, passa a compreendê-la melhor e a ter condições de aperfeiçoá-la”. (p.15)

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Amaral (2007).

Em 3A, temos alguns indícios das condições de produção do gênero. Aqui, somos informados de que os textos são produzidos em situações recorrentes no/do espaço escolar, a partir de práticas vivenciadas pelos professores em interação com os demais sujeitos desse lugar social. Para acompanhar o termo Relato, além do léxico prática – Relato de Prática –, Amaral (2007) acrescenta o léxico experiência, ficando, então, Relato de experiência da prática pedagógica, referindo-se ao gênero como um dispositivo que relaciona as esferas práticas e teóricas, atribuindo-lhes sentido de modo que alternativas sejam criadas para melhorar a qualidade do ensino e o crescimento profissional, como atesta 3B.

A dimensão reflexiva é apresentada como ponto relevante neste processo de escrita como prática social (3C). Embora Amaral (2007) não aprofunda, no texto aqui analisado, as implicações da competência reflexiva do professor para seu processo de formação e desenvolvimento de LC, ampliamos a abordagem para pensar modos de potencializar esta competência por meio do RP. Dito de outro modo, a autora focaliza, sim, a importância de o professor tomar sua prática como objeto de reflexão, com o objetivo de “compreendê-la melhor” e “aperfeiçoá-la”, no entanto, buscamos, em nossa pesquisa, compreender o gênero como um lugar propiciador de (re)configurações identitárias e (re)posicionamentos políticos. Para além de uma mudança da prática pedagógica, estamos vislumbrando mudanças de naturezas interna e externa que acionam princípios teórico-metodológicos, éticos e políticos do professor, alimentados durante sua trajetória escolar, acadêmica e profissional.

Fazendo uma aproximação com princípios defendidos pela teoria freiriana, fortalecemos a importância do viés reflexivo na ação pedagógica e, sobretudo, no ato de escrever na e sobre tal prática. Freire (1987, p. 44) argumenta que, ação e reflexão mantêm “uma interação tão radical, que, sacrificada ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra”. Com este enunciado, o autor introduz a ideia da interdependência de dois fenômenos – ação e reflexão. Se por um lado, a ação sozinha não promove o crescimento do sujeito nem a atualização necessária de suas práticas e seus saberes, a reflexão isolada, sem estar vinculada a uma ação efetiva, torna-se descabida e infértil, do mesmo modo, impossibilita ao sujeito

visualizar seus saberes e fazeres docentes postos em prática e (re)avaliá-los com ajustes, substituições, ampliações e abandonos, se for o caso.

António Nóvoa (2007, p.14) posiciona-se a respeito da ausência/insuficiência de práticas reflexivas na docência. De acordo com o autor, isso se dá desde os cursos de formação, quando “há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. Na tentativa de problematizar esse problema de linguagem e pensar em alternativas que possam contribuir com essa situação, propõe e advoga uma formação centrada nas práticas. Dentre alguns desafios da profissão, o autor afirma aponta como um dos desafios “a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas” (NÓVOA, 2007, p. 14). Acrescenta que, muitos professores “têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente” (NÓVOA, 2007, p. 14). Para nós, o gênero aqui focalizado e as reflexões advindas de sua escrita possibilitam ao professor o exercício de cavar e encontrar modos de trabalhar sobre essas práticas, compreendendo-as a partir de teorias já sabidas, ou mesmo (des)construindo as teorias por meio de sua experiência.

No Episódio seguinte, Amaral (2007) questiona a neutralidade no/do texto e tematiza a autoria como um aspecto próprio e central de quem narra sua prática pedagógica no RP:

Quadro 4 – Excerto do Episódio 4.

EPISÓDIO 4 - NEUTRALIDADE E AUTORIA

4A. O relato de experiência de prática pedagógica tem características muito próprias, que o diferenciam de outros gêneros. Ele é muito distinto de um relatório. Um relatório precisa parecer neutro, não pode revelar sua autoria. O relato de experiência de prática pedagógica, ao contrário, é um gênero de texto que põe em evidência a autoria de quem o escreveu. (AMARAL, 2007, p. 15).

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Amaral (2007).

Em 4A, a autora distingue o RP (também chamado no texto de relato de experiência) de outros gêneros, como o relatório de perfil predominantemente técnico. De acordo com Amaral (2007), o texto focalizado precisa revelar as marcas de autoria de quem o escreve. Embora não aprofunde esta discussão, importa-nos compreender a necessidade de o professor assumir-se como sujeito do discurso, carregado de ideologias enraizadas e em construção, que relata e atribui significações à sua prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa na OLP, na condição de autor e participante de um concurso de textos. No que diz respeito à comparação

com o gênero relatório, utilizada pela autora para evidenciar o projeto autoral do RP, consideramos muito complexa tal exemplificação, visto que, a depender de qual relatório se está tomando como referência, essa suposta neutralidade também será inexistente. O Relatório de Estágio Supervisionado, por exemplo, é (ou deveria ser) carregado de autoria, de indícios autorais e marcas discursivas próprias que quem o escreve.

O texto de Amaral (2007) é finalizado com alguns passos a serem seguidos por quem escreverá o RP como participante do concurso ou a quem tiver interesse de compartilhar essa ideia e elaborar o gênero em outros contextos de formação. A autora lista dez ações de linguagem que devem ser consideradas antes e durante a escrita do texto. Reproduzimos, a seguir, uma síntese dos 10 passos por meio dos Excertos que compuseram o Episódio 5:

Quadro 5 – Excertos do episódio 5.

EPISÓDIO 5 - COMO FAZER O RELATO DE PRÁTICA (?)
5A. “Saber que o gênero textual relato de experiência é um diálogo entre o passado vivido, o presente de quem recorda e os leitores do texto”. (p. 15).
5B. “Refletir sobre as razões que levam à produção desse texto: desejo de registrar suas experiências, como momento de reflexão sobre sua prática, ou necessidade de prestar contas sobre como essa prática se encaixa no projeto pedagógico da escola”. (p. 15).
5C. “Considerar que a experiência – a prática –, é o centro do relato”. (p. 15).
5D. “Levar em conta o veículo em que o relato vai circular (no jornal da escola, num texto manuscrito ou impresso pelo próprio autor), e que público leitor vai atingir”. (p. 15).
5E. “Considerar que os leitores estão interessados em saber as particularidades da prática pedagógica e a maneira pela qual essa prática se relaciona com uma teoria e com o projeto da escola”. (p. 15).
5F. “[...] Os verbos são usados ora no presente (“Eu me <u>lembro</u> ...”), ora no pretérito imperfeito (“Diariamente, <u>líamos</u> poemas...”), ora no pretérito perfeito (“ <u>Decidi</u> que ia abordar a situação de outro jeito”). (p. 15).
5G. “Conscientizar-se de que vai escrever um texto sobre uma experiência vivida que mobilizou seus sentimentos e, de certa forma, transformou sua prática pedagógica”. (p. 15).
5H. “Saber que quem relata qualquer fato, em qualquer situação, necessita da memória, do registro”. (p. 15).
5I. “Ter sempre em mente que o autor rememora situações vividas com outros sujeitos, trazendo vozes desses sujeitos para seu texto, citando direta ou indiretamente o que eles

disseram. O autor pode marcar a introdução direta dessas vozes com dois pontos, aspas ou travessões. Outras vezes, os “verbos de dizer” também podem ser marcas do diálogo que se dá ao longo da experiência, evidenciando a introdução dessas vozes: “ele **disse...**”, “na hora em que ele **falou...**”, “o pai da criança **contou...**”, “a diretora da escola **observou...**” etc.”. (p. 15).

5J. “Observar cuidados comuns que se deve tomar na escrita de qualquer texto: situar o leitor, dando referências de quando e onde a situação relatada ocorreu; garantir coerência ao relato, relatando primeiramente o início da experiência e prosseguindo com fatos que ocorreram na sequência; finalizar com uma reflexão sobre os resultados da prática pedagógica à qual se refere”. (p. 15).

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Amaral (2007).

Como pode ser observado neste quinto Episódio de análise, há um investimento cuidadoso, por parte da autora, em mostrar ao professor o que precisa ser feito – em termos linguísticos e discursivos – para a produção textual. Há um enfoque nos tempos verbais, na relação entre o que passou, o presente e o futuro (5A, 5F), além de um convite feito para uma reflexão acerca do que motivou a escrita do Relato (5B), isso nos remete à função social do gênero. Observamos que, nos Excertos 5A, 5D, 5G e 5H, Amaral (2007) compartilha ideias que são retomadas por Ferreira e Silva (2012), cinco anos depois, em texto já analisado aqui.

Temos, possivelmente, uma pista de que, pelo fato de os RP produzidos nas edições 2006, 2008, 2010 e 2012 não contemplarem ou corresponderem, de certa forma, a estes aspectos, houve uma investida nas orientações seguintes. Junto a estes destaques já enunciados em outro tempo, novas orientações foram feitas, apontando para o professor algumas questões de ordem mais linguística, como vimos em 5F e 5I, quando é focalizada a interação com o Outro, materializada em índices léxico-gramaticais, destacados pela própria autora, por meio do uso de determinados verbos e pontuações específicas que sinalizam para as vozes outras que compõem o gênero (5I, 5F).

Nos demais Excertos, temos a experiência como centro do RP (5C), a circulação do gênero e do seu público alvo (5D), remetendo o professor novamente às condições de produção textual e ao contexto de produção (5J). Trata-se de uma orientação de escrita que preza pela situacionalidade das práticas relatadas, em consonância com os princípios propagados pela base teórico-metodológica que sustentou nossa discussão nesse texto. Tanto a LA, quando a LSF e o Círculo Bakhtiniano fomentam o estudo e a promoção de práticas sociais contextualizadas e atreladas a uma comunidade de sujeitos do discurso que agem, responsivamente, em meio a interações cotidianas.

Na análise dos textos orientadores de Ferreira e Silva (2012) e Amaral (2007), observamos que a experiência constitui-se como elemento central na elaboração do gênero, embora a expressão Relato de Prática remeta-nos à ideia de que, a prática pedagógica, no sentido das ações realizadas, será tomada como base primeira para a produção dos textos. Não se trata, portanto, de o professor se debruçar em uma mera descrição das ações realizadas durante a OLP. Para além disso, é esperado pela OLP que o professor, na condição de autor do gênero, faça deslocamentos, reflexões significativas acerca do que foi vivenciado, ilustrando de que modo a sua participação na OLP contribuiu com seu trabalho no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e, sobretudo, com as aulas de leitura e escrita de gêneros.

A intenção do Programa, captada por nós por meio da análise dos textos orientadores, parece tocar em questões referentes à atualização do saber e do fazer docentes, uma vez que compreendem o RP como o lugar dessa sistematização, no qual se engendram aprendizados, desafios encontrados e perspectivas para fazer diferente e fazer melhor, após a experiência na OLP.

6. Considerações finais

Este é o momento de ponderarmos as interpretações e a direção para a qual caminhou o desenvolvimento dessa interlocução, de modo a (re)organizar as informações e argumentos instaurados ao longo do texto, reafirmando nossas escolhas teóricas, verificando deduções e apresentando os resultados obtidos. Conforme anunciamos inicialmente, nosso objetivo geral consistiu em apresentar o gênero produzido no contexto da OLP, destacando i) a relação entre os estudos do letramento do professor e o RP; ii) as condições de produção do gênero; e iii) o seu funcionamento discursivo para o processo de formação e letramentos do professor, em uma dimensão crítica.

Os resultados da discussão apontam para a relevância dos textos orientadores na e para a produção do gênero RP no processo de formação dos professores, no contexto da Olimpíada. Os textos analisados buscam provocar e desencadear meios de levar o professor a engajar-se, enunciativamente, procurando assumir-se como autor e experienciador de uma prática social realizada no ambiente escolar – espaço marcado por heterogeneidades identitárias, pluralidade de vozes e, sobretudo, efervescência política.

O trabalho de análise dos dois textos orientadores aqui focalizados permitiu, também, a observação de que a OLP entende o gênero como uma possibilidade de o professor mobilizar

conhecimentos sobre a língua e sua prática pedagógica, a fim de aperfeiçoá-la e melhor contribuir com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Deste modo, os textos contemplam os aspectos referentes às condições de produção do gênero, uma vez que tocam enfaticamente em pontos essenciais a uma escrita sociofuncional e contextualizada, como vimos com Geraldini (2013). Os elementos que envolvem o que será abordado, porquê, como e para quem são mencionados em ambos os textos analisados, isso revela uma correspondência à preocupação de estarem autor e leitor situados em uma arena de produção de sentidos e circulação de discursos bem marcada historicamente e culturalmente, de modo a promover uma interlocução efetiva por meio da linguagem.

Nossa aposta na investigação do gênero Relato de Prática transcende, no entanto, a ideia aparentemente rasa de registrar o vivido para ter lembranças de um tempo e de ações realizadas, durante as oficinas que compõem as sequências didáticas elaboradas pela equipe da OLP. Avançamos, no sentido de compreender as maneiras pelas quais o gênero constitui-se como organizador de atividades sociocomunicativas, como espaço que provoca e sistematiza (re)composições identitárias, (re)tomadas de consciência crítica e (re)configurações de práticas pedagógicas, visando uma atualização de ações com a linguagem, de saberes e fazeres na e sobre a docência, bem como a atuação de cidadãos cada vez mais responsivos e implicados politicamente. Um espaço discursivo para o fortalecimento de profissionais que, por meio de sua percepção linguístico-discursiva, lutam por atos democráticos no lugar onde vivem e promovem, cotidianamente, alternativas (mais) heterogêneas e justas de estar e ser no mundo.

Referências Bibliográficas

ALTENFELDER, A. H. **Voz do Professor**. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social, 2003. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2190/voz_do_professor.pdf. Acesso em: 19 out. 2015.

AMARAL, H. Na prática a teoria é outra? **Na Ponta do Lápis**. São Paulo: Cenpec, ano III, nº-5, abr., 2007, p. 14-15.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARDIA, M. T. A. Narrar a Experiência. **Revista Na Ponta do Lápis** – ano VIII – nº- 20, 2007, p. 24-27.

SOUZA, E. M. F.; COELHO, F. C. B. Contrapontos entre linguagem e educação: a docência como objeto de discurso. (2012b). In: **Anais II SEMFEX – Seminário sobre Formação de Professores em Exercício. Formação de professores em exercício: cenários contemporâneos**, setembro 2012, Volume 1, Número 1, UFBA, 2012, P.1-16. ISSN 2316-3399.CD-ROM.

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

FERREIRA, N. S. A.; SILVA, L. L. M. **Na Ponta do Lápis** – São Paulo: Cenpec, ano VIII, nº- 19, mar., 2012, p. 18-23.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009a, p. 13-47.

GOUVEIA, C. A. M. Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática. **D.E.L.T.A.**, 25: ESPECIAL. 2009b, 716-720.

JORDÃO, C. M. Identidades e Letramentos em Discurso. In: ARAÚJO, J.; SILVA, K. A. (Org.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas**. Coleção: Linguagem & Sociedade. Vol. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4ª ed. London: Routledge, 2014.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros na formação do professor: construção de saberes e de representações em atividades interacionais. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, p. 17-28.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, set./dez. 2008, p.541-562.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. In: FARO, J.S.; GUTIERRE, Priscilla. (Org.). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** (livreto). São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada Pós-Occidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, 21-59.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês. (Org). **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. 2006, p. 53-70.

ZELMANOVITS, C. **Relatar a prática**: como e por que? Cenpec, São Paulo, abril 2010, p. 1-13. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2188/relatar_a_pratica.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

Artigo recebido em: 07.07.2016

Artigo aprovado em: 05.10.2016