

O GÊNERO RELATO NO CURSO DE LETRAS: UMA REFLEXÃO DIDÁTICA ACERCA DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

THE GENRE REPORT IN THE LANGUAGE AND LITERATURE COURSE: A DIDACTIC REFLECTION ABOUT AUTOBIOGRAPHIC WRITING IN THE INITIAL TEACHER EDUCATION

Ana Patrícia Sá Martins¹
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Estadual do Maranhão
(anapsm23@hotmail.com)

RESUMO: Considerando que os discursos na esfera acadêmica são portadores de valor e a escrita reflexiva é espaço de manifestação de práticas discursivas, objetivamos analisar uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos do curso de Letras de uma universidade pública estadual na região Sul do Maranhão. Nosso trabalho visa a analisar as vozes enunciativas que emergem nas apreciações dos artefatos digitais e nas práticas sociais de uso da leitura e escrita na formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa, a partir da produção de relatos autobiográficos. Os resultados demonstraram que é preciso considerar o ensino com os gêneros nas proposições pedagógicas nas licenciaturas, a partir de situações didáticas que oportunizem os mais diversos usos e funções da leitura e escrita, considerando, assim, as condições de produção da linguagem sobre e para diferentes interlocutores.

Palavras-chave: Escrita autobiográfica. Formação inicial. Curso de Letras.

ABSTRACT: Considering that the discourses in academic sphere carry value and the reflexive writing is a space of manifestation of discursive practices, we aim to analyse an action research developed with students of the Language and Literature course at a public state university in the southern region of Maranhão – Brazil. This paper aims to analyze the enunciative voices that emerge in the appreciation of digital artifacts and in the social practices of reading and writing in the initial training of future teachers of Portuguese Language, from the production of autobiographical reports. The results demonstrated that it is necessary to consider teaching with genders in the pedagogical propositions in undergraduate courses, based on didactic situations that provide the most diverse uses and functions of reading and writing, thus considering the conditions of language production on and for different interlocutors.

Keywords: Autobiographical writing; Inicial Training; Language and Literature Course.

Introdução

Burton *et al* (2009) argumentam que a escrita reflexiva sobre o ensino é uma maneira de convidar os outros para as nossas salas de aula para ver o que está acontecendo lá e pensar sobre as ramificações de certos problemas e sucessos. Conforme declaram, a escrita reflexiva sobre o ensino é uma maneira de expandir

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>.

nosso mundo para além da sala de aula individual. Sob essa perspectiva, enquanto professora formadora de professores, tenho buscado enfatizar e problematizar os sentidos nos usos da leitura e da escrita empreendidos durante as práticas pedagógicas na licenciatura de Letras.

De acordo com Hall (2006, p. 13), as identidades tornam-se uma “celebração móvel” formadas e transformadas continuamente, negociadas a partir das formas como somos interpelados pelas condições sociais em que estamos inseridos. Dessa forma, identificar-se com uma profissão dependerá das representações construídas aliadas aos sistemas/práticas culturais ao nosso redor, no qual o processo de identificação é, pois, visto como algo nunca acabado. Ainda segundo Hall, as identificações são multiplamente construídas ao longo dos discursos, nas práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas (HALL, 2000, p. 109).

Desse modo, ao considerarmos as transformações que a leitura, a escrita e os diversos artefatos digitais têm sofrido, dada à crescente presença da multimodalidade e multisssemiose nas diversas manifestações da linguagem, questionamo-nos: Quais vozes sociais permeiam a formação inicial de professores de língua materna? Como os futuros professores avaliam os artefatos digitais como instrumentos de ensino, antes e durante sua graduação?

Visando responder a tais indagações, encontramos a pertinência em investigar a escrita reflexiva no processo de formação de futuros professores de língua materna, considerando os sentidos construídos nos discursos desses graduandos acerca de suas representações sobre os artefatos digitais como instrumentos de ensino. Partimos da perspectiva de que os discursos produzidos no interior de espaços formativos - no caso deste estudo, o curso de Letras licenciatura, como também as práticas sociais nas escolas da Educação Básica -, e privilegiados (e de poder) de produção discursiva em torno dos vários aspectos de ordem política, social e pedagógica podem corroborar para entendermos como se constituem os sentidos da profissão, marcando as suas identidades e letramentos.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discutir uma experiência vivida num lugar privilegiado para refletirmos acerca de eventos de letramentos acadêmico-

profissionais: a formação inicial no curso de Letras licenciatura². Neste artigo, portanto, investigamos a escrita reflexiva de futuros professores de língua portuguesa, a partir da produção de gênero textual Relato autobiográfico, o qual foi parte integrante de uma rede de eventos de letramentos desenvolvidos durante o Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), interpretado como prática letrada e de trabalho colaborativo, voltado para a aprendizagem situada, objetivando uma possibilidade de construção e desenvolvimento de letramentos didático-digitais.

Ancorando nossas reflexões sobre os letramentos situados dos futuros professores e seus desenvolvimentos profissionais na escrita reflexiva

No âmbito desta pesquisa, entendemos que “os significados específicos que a escrita assume por um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21), bem como consideramos as práticas sociais linguageiras situadas (os textos) como instrumentos principais do desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999). Desse modo, compreendemos que é necessário considerar o ensino **com** os gêneros, a partir de situações didáticas que oportunizem os mais diversos usos e funções da leitura e escrita, considerando, assim, as condições de produção da linguagem para diferentes interlocutores.

Quanto aos sentidos das práticas sociais situadas, Pahl e Rowsell (2005, p. 23) asseguram que os letramentos estão relacionados com a nossa identidade e as nossas práticas. Conforme pontuam, a formação de nossas práticas de letramentos ocorre em uma série de domínios diferentes, por exemplo, casa, escola e local de trabalho. Desta forma, ao problematizar as relações entre o que se aprende na escola (em nosso caso, na universidade e na formação inicial de professores) e o que se vive fora dela, as autoras elucidam a relevância de pensarmos numa perspectiva didática como um ‘terceiro espaço’. As autoras entendem que oportunizando espaço para letramentos fora da escola das crianças, muitos elementos podem entrar, e isso seria uma maneira de identificar as necessidades linguísticas de um aluno, por exemplo, com base no que ele sabe e o que ele experimenta. Desse modo, ao reconhecermos práticas de letramentos dos nossos alunos, estamos reconhecendo suas identidades. Estas identidades, então, tornam-se mais visíveis na aula, uma vez que podem ser

² Ressaltamos que esse trabalho é um recorte da nossa pesquisa de Doutorado, intitulada “Processos de (trans)formação de futuros professores e a construção de Letramentos didático-digitais” (2020).

incentivados a trazer, de fora da sala de aula, os marcadores de identidade que atribuem sentido.

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais são instrumentos por meio dos quais nos comunicamos nas atividades de linguagem do cotidiano, em cada esfera de troca social. Nesse sentido, a respeito da funcionalidade dos gêneros, destacamos que o gênero relato autobiográfico agrega, em sua composição constitucional, características favoráveis à construção de situações comunicativas, capazes de comover e convencer o leitor sobre determinadas experiências vividas. Essas experiências podem apresentar variantes sócio históricas relevantes e associáveis ao cotidiano dos espectadores, promovendo mudanças significativas dentro de contextos semelhantes aos que se inserem os autores dos enunciados.

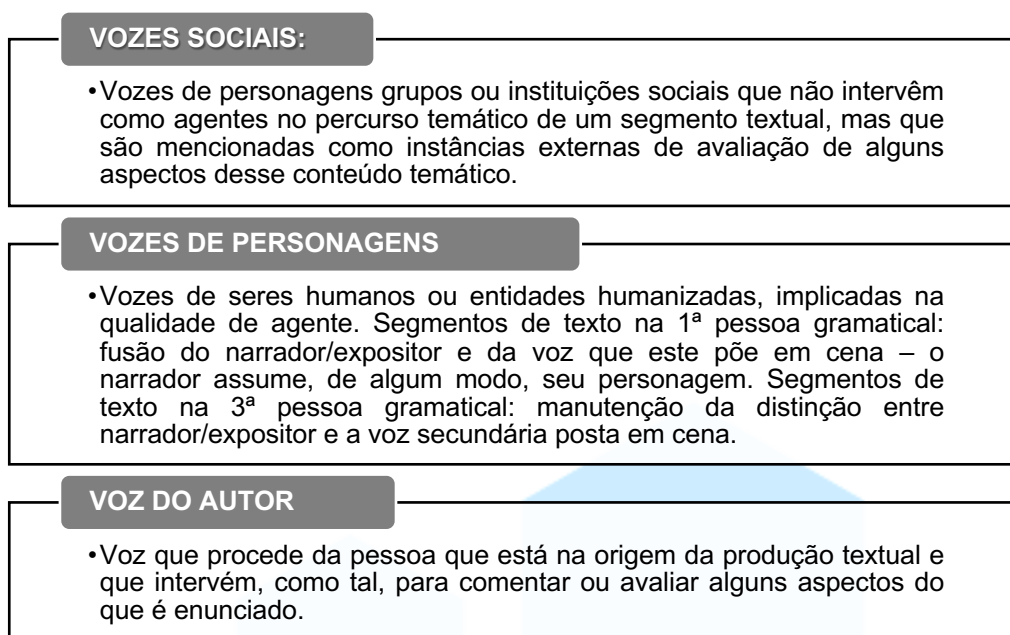
Acreditamos também que o gênero relato autobiográfico se constitui de uma estrutura que permite ao futuro professor o fortalecimento de sua identidade através da escrita com reflexões sobre seu próprio universo, propiciando-lhe o voltar-se para si, buscando a compreensão sobre seu eu. Esse gênero, além de abordar questões individuais, também integra o sujeito através da troca de experiência apresentada nas exposições escritas ou orais. Desse modo, o nosso propósito foi utilizar as principais características do relato autobiográfico para desenvolver um processo de escrita com a função de motivar os futuros professores para o ato de escrever acerca de suas práticas sociais letradas.

Dessa forma, o leitor lê a própria vida e a dos sujeitos com os quais convive nas diversas esferas sociais. Entendemos que essa seja uma prática de letramento que oportuniza ver o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares (ROJO; MOURA, 2012). Portanto, se o aprendizado é um fenômeno social, é preciso considerar que a vivência integrada aos eventos de letramento pode favorecer as condições de escrita.

A escolha por esse tipo de gênero ocorreu no intuito de conhecer os usos e valorações dos futuros professores quanto às tecnologias digitais, sob as perspectivas acadêmica e didática. A atividade foi escolhida porque escrever um relato autobiográfico é uma prática letrada que permite observar o desenvolvimento de argumentação em face às questões propostas para discussão, além de envolver a materialização do mundo discursivo do narrar, o que já faz parte das práticas cotidianas de todos nós.

Diante do exposto, nossa análise propriamente dita se fundamenta no Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), haja vista considerarmos como central o papel da linguagem para a ciência do humano e ao entendermos as práticas languageiras situadas (os textos) como instrumentos principais do desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999). No intuito de situarmos os construtos utilizados em nossa análise, apresentamos a proposta de arquitetura textual conforme concebida por Bronckart (1999; 2006). Para a análise da constituição do texto, Bronckart traz a metáfora do folhado textual (BRONCKART, 2006, p. 147) para ilustrar a arquitetura textual que apresenta três camadas: a infraestrutura geral – nível mais profundo, os mecanismos de textualização – nível intermediário, e os mecanismos enunciativos – nível superficial.

No nível mais superficial, há os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização, que são os mecanismos de gerenciamento das vozes e da marcação das modalizações nos textos. Para nossa investigação, é de especial interesse o conceito de mecanismos de responsabilização enunciativa, principalmente, as vozes enunciativas (BRONCKART, 1999; 2006), visando a verificar quem diz, vê e pensa o que nos textos dos futuros professores. Alicerçado na concepção dialógica da linguagem, Bronckart (1999, p. 326) explica que “as vozes podem ser definidas como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Ou seja, as vozes inscrevem as instâncias enunciativas, assumindo responsabilidade pelo que é dito (ou pensado). Assim, no construto da arquitetura textual, as vozes constituem uma categoria relacionada à interação entre o agente-produtor do texto e seu (s) interlocutor (es), conforme apresentado na Figura 01:

Figura 01: Vozes enunciativas

Fonte: Martins (2020) com base em Bronckart (1999)

Nessa perspectiva, a análise interpretativa permite a verificação de razões, intencionalidades e recursos para o agir, tanto o agir coletivo, quanto o agir individual (relacionados, respectivamente, a atividades coletivas e ações singulares), assim como à atribuição de responsabilidade sobre o agir. Dessa maneira, percebemos que quando se atribuem motivos, intenções, recursos e capacidades a uma entidade, a fonte do agir tem origem em um ator, aquele que, através das configurações textuais, é fonte de um processo e possui capacidades, motivos e intenções para agir. Ao contrário, o agente não possui tais características.

Conforme observado em Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009), são principalmente os verbos modalizadores que sinalizam as dimensões e atribuem a responsabilidade pelo agir. Para nossas análises, consideramos, além das vozes enunciativas, as modalizações subjetivas, compreendidas por modalizações apreciativas e pragmáticas, como também outros índices linguísticos que demarcam avaliações subjetivas, tais como adjetivos, advérbios, substantivos que inscrevem sentimento, etc., os quais também serviram de apoio aos estudos de Lousada (2006).

Metodologia

Como abordagem de investigação, nossa pesquisa tem como suporte metodológico para a geração de dados a pesquisa-ação, visto que busca investigar uma parcela da complexidade dos fatores que envolvem a pesquisa; como afirma Creswell (2010), trata-se de uma pesquisa *com* pessoas, em vez de sobre ou para pessoas. Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, propusemos a oferta de uma disciplina curricular obrigatória do curso de Letras, Prática de Projetos Pedagógicos, com carga horária de 135h/a, em que o objetivo do programa curricular foi ressignificado para abordar perspectivas teórico-metodológicas quanto ao ensino aprendizagem da leitura e produção escrita, sob o viés dos multiletramentos críticos, visando ao diálogo das práticas acadêmicas com e em ambientes digitais.

Ainda que já ministrássemos essa disciplina no curso de Letras do campus desde 2015.1, foi somente após experiências com as pesquisas de iniciação científica e de extensão universitária que propusemos um cronograma de estudos e reflexões teóricas e práticas acerca das concepções de linguagem e de ensino como interação; da concepção social de aprendizagem e da prática social da leitura e escrita dos Estudos do letramento, enfatizando a questão da multimodalidade dos gêneros textuais, sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos e dos Multiletramentos críticos.

Para Pimenta (2012), o processo de construção da identidade profissional do professor tem um caráter histórico, sendo o sujeito situado em um tempo e um espaço, no qual cria conhecimento e o seu fazer profissional por meio de sua ação, tomadas as circunstâncias de uma determinada época da sociedade. Nesse sentido, ao ressignificarmos o programa curricular da disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos, construímos, eu e os licenciandos, nosso Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), compreendido como uma pedagogia de projetos sistematizada a partir de uma rede de atividades acadêmico-profissionais³, organizadas sob a mediação colaborativa de alunos e professores, que, por meio da escrita (auto)reflexiva, busca desenvolver o ensino-aprendizagem da língua com os

³ A pesquisa empreendida foi devidamente autorizada pelo Comitê de ética e pesquisa da Instituição, bem como explicitado aos colaboradores os objetivos da mesma. Todos assinaram e concordaram com o termo de consentimento e, portanto, tiveram suas identidades preservadas com a utilização de pseudônimos.

gêneros multimodais num dado contexto social, oportunizando a construção de letramentos didático-digitais.

Durante o desenvolvimento do PROMULD, foi possível caracterizarmos os Letramentos didático-digitais como as capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais. Ressaltamos que a principal peculiaridade do PROMULD reside na crença de que é necessário oportunizarmos aos futuros professores a construção do trabalho didático com os gêneros, inseparável dos contextos no e para o local de trabalho; especialmente, com os gêneros multimodais que circulam em suportes/ambientes digitais dentro e/ou fora do ambiente acadêmico e escolar. Ademais, acreditamos que propor aos futuros professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir sobre, por meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico profissional, lhes permitirá um maior agenciamento na aprendizagem, ao construírem conhecimentos a parti de si e com os outros.

Entretanto, enfatizamos que o desenvolvimento do PROMULD e a construção de Letramentos didático-digitais com os futuros professores de língua materna iniciou-se com a produção escrita dos relatos autobiográficos. Estes foram solicitados no primeiro encontro da disciplina, a partir de um roteiro de questionamentos, a fim de mapearmos as práticas sociais de leitura e escrita dos futuros professores em relação ao acesso à internet e aos seus usos das tecnologias digitais dentro e fora da universidade.

A responsabilização enunciativa na escrita reflexiva: as vozes sociais nas avaliações dos futuros professores

Conforme discorreremos na seção metodológica do trabalho, elegemos como primeira atividade da disciplina a produção de um relato autobiográfico. Foi solicitado aos futuros professores que elaborassem um Relato autobiográfico, a partir de um roteiro de questionamentos acerca de suas motivações, impressões e opiniões quanto ao uso das tecnologias digitais, a fim de mapearmos suas práticas sociais de escrita e leitura, tanto dentro do contexto acadêmico como fora dele.

Bronckart (2006) afirma que os mundos representados se encontram em permanente transformação, da mesma forma que os significados veiculados nos

textos não podem ser considerados estáveis. Nesse sentido, apresentamos no Quadro 01 as condições de produção dos Relatos dos futuros professores. A fim de sintetizarmos as ideias expostas, são estruturados os principais fatores da situação de produção que podem incidir na forma de organização textual.

Quadro 01: Representações dos mundos físico e sociosubjetivo dos Relatos

	Lugar de produção	Momento de produção	Agente-produtor	Leitor
MUNDO FÍSICO	Residência do/a futuro/a professor/a	No 1º dia de aula da disciplina.	Acadêmico/a do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.	Profa. de PPP e acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.
	Lugar social de produção	Objetivo – propósito comunicativo	Papel social do enunciador	Papel social do destinatário
MUNDO SOCIOSUBJETIVO	Universidade – contexto acadêmico	Relatar, por meio da escrita acadêmica digitada, suas práticas sociais de leitura e escrita em relação ao acesso à internet e aos seus usos das tecnologias digitais dentro e fora da universidade.	Acadêmico/a do 4º período de Letras que reflete sobre suas práticas sociais letradas, digitais ou não, dentro e fora do ambiente universitário.	Profa. de PPP que atua na orientação e coordenação do PROMULD e acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.

Fonte: Martins (2020)

No que diz respeito ao plano global do texto, percebemos que os relatos analisados tiveram, em média, duas a três laudas e foram produzidos com base no roteiro instruído. No que se refere à formatação, todos os relatos atenderam, de modo geral, às prescrições formais dadas nas orientações para sua produção. Pudemos observar o domínio da estrutura de formatação, bem como a característica principal desse gênero que é a de expor suas experiências a partir dos tópicos solicitados.

De modo geral, os questionamentos do roteiro para elaboração dos relatos incitavam os futuros professores a refletir e posicionar-se sobre a presença das tecnologias digitais na vida cotidiana, com ênfase na sua influência nas práticas de

leitura e escrita. A intenção foi, mesmo no 1º encontro da disciplina, deslocar os discentes de seu papel de meros ouvintes e de aluno que só aprende (ou não!) o conteúdo curricular, e redirecioná-lo para uma postura reflexiva, crítica e de futuro professor, que defendemos como uma das funções principais dos cursos de licenciatura.

No conjunto dos relatos analisados, pudemos identificar a predominância do tipo de discurso misto interativo- teórico. Conforme podemos observar no Quadro 02, a presença de segmentos temáticos do tipo de discurso teórico é caracterizada pelo emprego de verbos no presente, porém com a presença também de organizadores temporais indicadores da origem espaço-temporal, de forma explícita ou não, além da presença de pronomes de 1ª pessoa do singular e do plural, referentes ao emissor (eu, nós) do texto, são características do discurso interativo.

Quadro 02: Segmentos de tratamento temático do discurso misto interativo-teórico

FUTUROS PROFESSORES		SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
MARIA	Neste contexto, minhas práticas sociais de leitura e escrita se resumem a livros de cunho acadêmico, quando me são exigidas leituras destes e livros complementares; também quando algo me instiga a querer conhecer mais sobre o assunto abordado nos livros exigidos, leio livros de literatura e romances, e sites de revistas e blogs de poemas.	
JÚLIA	Particularmente, uso as tecnologias com frequência nas minhas práticas de leitura e escrita. No meu trabalho, produzo textos e conteúdos para site e mídias digitais; escrever é algo que faço bastante. E, para isso, busco conhecer sobre aquilo que escrevo (apesar de não ler o tanto que deveria).	
CARLA	O universo da leitura é fascinante e, como acadêmica, não desempenho muito bem esse papel de leitora. Mas está começando a fluir com a curiosidade e o conhecimento obtido dentro da academia. Quanto à escrita, exercito-a diariamente, buscando melhorá-la, de acordo com os avanços da língua e aprendendo como usá-la.	

Fonte: Martins (2020)

Bronckart (2012, p. 187) apresenta as possibilidades de haver variações internas dos tipos de discurso em determinados segmentos de texto, que apresentam sobreposição e até fusão de tipos, o que resulta na existência de alguns tipos mistos de discurso. Segundo o autor, o tipo de discurso teórico está ancorado em um mundo autônomo em relação ao mundo ordinário dos coactantes, porém esta relação não é sempre completamente indicada, com possibilidade de existirem diferentes graus de autonomia. Nesse sentido, Bronckart (2012, p. 192) reconhece que, em muitos textos

da ordem do expor, não há uma delimitação efetiva entre o discurso interativo e o discurso teórico, o que implica, portanto, a fusão dos dois tipos que se denomina de um tipo de discurso misto interativo-teórico.

Observamos, nos trechos apresentados, a fusão existente entre os discursos interativo e teórico, posto que, entendemos que os agentes produtores possuem o conhecimento da situação de ação da linguagem, em relação ao ato de produção, pertencente ao mundo do expor implicado. A análise do tipo discursivo predominante nos relatos autobiográficos nos permite afirmar que os textos dos futuros professores apresentam informações que constituem o conteúdo temático solicitado pelos questionamentos, quando da produção do relato.

Para Bronckart (1999, p. 97-8), essas são “[...] representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.” Isto é, os futuros professores organizaram o conteúdo temático de suas produções, tomando como base as relações que eles estabelecem com os objetos envolvidos nas esferas que (con)vivem socialmente: a academia, o contexto profissional em que irão atuar e suas demais práticas letradas.

Quanto à responsabilização do dizer nos relatos, sistematizamos no Quadro 03 o número de ocorrências de cada personagem. A princípio, identificamos os personagens presentes nos relatos. Posteriormente, procedemos à análise desses personagens na convergência com as vozes (social e autor empírico), na medida em que eram reveladas no fio do discurso, visto que observamos a imbricação dessas vozes.

Quadro 03: Personagens recorrentes nos Relatos

PERSONAGENS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS					
	Vânia	Maria	Mauro	Júlia	Beatriz	Carla
Professor/Educador/Docente no geral (PG)	04	04	11	05	02	04
Professor da educação básica (PE)	04	0	0	0	01	0
Aluno	05	03	06	02	02	04

Fonte: Martins (2020)

Como constatamos, o PG e Aluno foram mencionados em todos os relatos como personagens protagonistas, basicamente, do saber-fazer (conhecimento pragmático) na educação atual, dadas as práticas letradas digitais. Verificamos, por exemplo, que o relato em que mais essa recorrência ocorreu foi no texto de Mauro. Uma hipótese para isso pode ser devido ao fato de ele já atuar como professor profissionalmente e vivenciar as dificuldades reais das salas de aula, bem como sentir a necessidade da importância de uma formação orientada às práticas sociais letradas, cada vez mais digitais na contemporaneidade.

É de fundamental importância que o professor consiga transmitir a sua mensagem e ministrar suas aulas de forma mais exequível possível e, para isso, é de suma importância que o mesmo utilize de todos os recursos tecnológicos possíveis, já que a tecnologia aparece de forma bem intensa no modelo de escola atual. Na academia, por exemplo, o uso do projetor (data show) é um dos recursos que o professor pode usar para auxiliá-lo na hora de transmitir um conteúdo novo, pois, diferente dos recursos tradicionais, o professor pode deixar a aula um tanto quanto mais interessante, fugindo dos modos tradicionais, já que o projetor trabalha recursos visuais e auditivos ao mesmo tempo, e isso ajuda melhor o professor na hora de exemplificar uma teoria e chamar atenção dos alunos. Por isso, cabe ao educador buscar os melhores recursos tecnológicos para, assim, melhorar as formas de ensino e aprendizagem na formação de professores.

(Trecho do Relato de Mauro)

No trecho acima, a voz do produtor do texto é indiciada pelo uso de modalizadores apreciativos como nas expressões “é de fundamental importância, é de suma importância, da forma mais exequível possível, interessante, melhor”. Instaura-se uma voz investida do papel de estudante universitário e de professor (e profissional) em formação, que traz à tona todo um debate entre a didática tradicional e as novas concepções de ensino/aprendizagem (SILVA; MATÊNCIO, 2005), e que se filia, por sua vez, às práticas discursivas da esfera da academia, privilegiadas pelo curso de Letras e documentos parametrizadores.

Nesse caso, o (futuro) professor Mauro responsabiliza o professor como aquele que deve buscar a utilização dos artefatos digitais no ensino. Esse trecho demonstra também um *continuum* entre o eixo da conduta (valor deôntico), apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, e o eixo pragmático, quanto à responsabilização das ações do agente (professor), acerca de uma suposta dicotomia tradicional/desestimulante *versus* contemporâneo/atrativo.

Dentre os relatos analisados, identificamos também outro personagem professor: o professor da educação básica. Este é mencionado como exemplo de experiências fracassadas no uso dos artefatos digitais no ensino aprendizagem. No trecho abaixo, observamos o relato da futura professora Vânia, ao descrever as tentativas de um professor seu, no ensino fundamental, ao utilizar o laboratório de informática nas aulas de Matemática:

Quando eu fazia o ensino fundamental, os professores até que tentavam usar a tecnologia, tinha uma sala de computação que o professor nos levava para ensinar a matemática de um jeito divertido. Mas, infelizmente, ele não tinha sucesso porque se atrapalhava com os equipamentos e o laboratório não possuía computadores suficientes para todos os alunos, assim, só alguns absorviam o que ele queria realmente nos repassar. A falta de ambientes tecnológicos adequados acaba impossibilitando a aplicação de projetos fundamentais para o aprendizado do aluno.

(Trecho do Relato de Vânia)

É interessante verificar como a voz de ex-aluna em Vânia assume um papel de observadora e avaliadora, incidindo críticas ao modo como o professor manuseia os equipamentos de informática, como também à falta de estrutura do laboratório. Vale destacar que Vania se utiliza do termo apreciativo 'infelizmente' para exaltar o comportamento e interesse do professor de Matemática em procurar outros materiais de apoio ao ensino, além do livro didático. Há uma ressalva, introduzida pela conjunção adversativa (mas), de que frequentar o laboratório de informática não é garantia de obtenção de interesse e atenção dos alunos. A voz de ex-aluna em Vânia faz uma avaliação de que a escolha tomada pelo professor de Matemática foi ineficaz para que o processo de ensino se processasse conforme o esperado. Contudo, é possível perceber também um posicionamento de empatia da futura professora, quando usa o termo apreciativo infelizmente, sobre a intenção de seu professor.

Vale dizer que, conforme caracteriza Machado (2009, p. 37), o trabalho docente “é uma atividade pessoal, própria de cada professor, que, para realizá-la, mobiliza seu ser integral em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.)”. Isto é, cada professor terá modos distintos de trabalhar com os artefatos digitais, segundo suas práticas sociais. Por isso, endossamos a necessidade de um diálogo formativo que oriente os (futuros) professores quanto ao letramento didático-digital, a partir da perspectiva de um terceiro espaço (PAHL; ROWSELL, 2005).

Ainda referente aos personagens identificados nos relatos dos futuros professores, quanto à apreciação dos artefatos digitais no ensino, observamos o personagem Alunos, como ilustra um trecho do relato de Carla:

A tecnologia é uma grande ferramenta para a educação e pode oferecer grandes descobertas e facilidades ao ensino da língua portuguesa. Por outro lado, o avanço tecnológico e a criação de redes sociais têm sido prejudiciais para uma boa parte da população, onde pessoas se prendem facilmente ao mundo virtual, esquecem-se do exercício da língua escrita corretamente, através de abreviações de diversas palavras, que são levadas muitas vezes para sua escrita formal. Por isso, o aluno deve estar sempre buscando conhecimento dentro e/ou fora do seu ambiente de estudo, buscando sempre melhorias para sua educação e para seu desenvolvimento. Isso permite um aprendizado constante. É necessário que o aluno tenha dedicação e comprometimento para desempenhar um bom papel na educação.

(Trecho do Relato de Carla)

Constatamos que o texto da futura professora, inicialmente, apresenta um caráter epistêmico quanto à utilização dos artefatos digitais no ensino. Ou seja, expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade acerca do uso dos artefatos digitais no ensino. Contudo, logo já evidencia o valor apreciativo, considerando como prejudicial e negativa a influência do avanço tecnológico e das redes sociais na escrita das pessoas; chegando até a posicionar-se quanto a uma escrita 'correta' da língua. Essa percepção de Carla pode ser interpretada como um desconhecimento da relação suporte textual, gêneros textuais e seus usos reais nas práticas sociais, conforme sustentam pesquisadores (ROJO, 2012; KLEIMAN, 2005; REICHMANN, 2015; KERSCH, 2019) que argumentam a favor de um ensino sob a perspectiva dos letramentos na formação inicial e continuada de professores. A partir desse posicionamento, Carla denota ainda um valor pragmático em seu texto, ao apontar o aluno como personagem responsável no uso crítico dos artefatos e como deve proceder em ações que possam (re)direcionar sua “dedicação e comprometimento” na educação.

No que tange às vozes sociais encontradas, observemos o Quadro 04, no qual sistematizamos as mais recorrentes.

Quadro 04: Vozes sociais recorrentes nos Relatos

VOZES SOCIAIS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS					
	Vânia	Maria	Mauro	Júlia	Beatriz	Carla
Educação/Escola	05	06	07	04	02	02
Família	03	0	02	01	01	01

Fonte: Martins (2020)

As vozes sociais Escola e Família foram as mais recorrentes nos relatos, e atribuímos esse dado ao fato de que os futuros professores estavam expondo suas práticas sociais dentro e fora do contexto escolar/acadêmico. É importante destacar que a voz Escola, mencionada nos relatos, não dizia respeito à universidade, mas sim à escola da Educação Básica. Essa constatação chamou nossa atenção, haja vista que os discentes colaboradores dessa pesquisa se encontravam no 4º período do curso de Letras, com praticamente com 50% da graduação. Além disso, em algumas questões do roteiro indicado para produção dos relatos autobiográficos, os futuros professores foram orientados a se posicionem quanto à sua formação acadêmica. Entendemos, pois, que essa constatação pode ser interpretada como um apagamento das práticas sociais digitais acadêmicas, conforme retratam os trechos dos relatos de Maria e Vânia.

Embora se tenha adquirido ao longo dos anos novas tecnologias e materiais diversos dentro do ambiente escolar, em prol de uma “qualidade” melhor de ensino, não são apenas estes fatores que mudam o quadro da má qualidade, que por vezes é encontrado no ensino básico das escolas [...] As escolas deveriam utilizar as redes sociais, pois proporcionam um papel mais ativo no que diz respeito às discussões de determinados assuntos que podem ser trabalhados na sala de aula. Nas oficinas de leitura, por exemplo, pode-se trabalhar reportagens e textos encontrados em sites que os alunos acessam. O uso de slides, vídeos, filmes e músicas enriquece ainda mais a forma de se trabalhar a linguagem, a gramática e qualquer outro conteúdo dentro da língua portuguesa.

(Trechos do Relato de Maria)

A família deve sempre ajudar nas atividades e sempre acompanhar na leitura. O acompanhamento da minha família sempre influenciou muito minhas leituras. [...] Quanto às redes sociais, é preciso que a escola e a família estejam vigilantes, caso contrário, será praticamente impossível que esses jovens consigam compreender seu uso no ambiente escolar corretamente.

(Trecho do Relato de Vânia)

Além disso, notamos no trecho inicial do relato de Maria que emergiram vozes do senso comum sobre a prática do ensino na escola, sobre as injunções das instituições escolares, e sobre o papel assumido pelas instituições governamentais e pela comunidade escolar. Percebemos que Maria aparece implicada em segmentos de discurso encaixados no discurso teórico, recorrendo a índices avaliativos quanto à maneira que vê a educação (primeiro, e mais importante tem entrado em retrocesso). Quanto aos artefatos digitais, no segundo trecho do relato de Maria, sublinhamos a dimensão pragmática delegada às escolas acerca do uso das novas tecnologias e ambientes digitais. Ressaltamos o índice argumentativo embora no início do período e o uso de aspas ao avaliar que a existência de tais artefatos tecnológicos não garante, por si só, a qualidade do ensino.

No trecho do relato de Vânia, por sua vez, identificamos a voz social da instituição Família como partícipe importante no processo educacional do educando e dos usos que faz das redes sociais. Essa percepção é endossada pela existência dos advérbios (sempre, praticamente, corretamente), pelo índice de avaliação ‘muito’ e pelo caráter deôntico ao determinar a postura de “vigilantes” na conduta que a escola e a família devem adotar. Além disso, percebemos o caráter autoritário e regulador que a futura professora revela em seu texto.

Consideramos, pois, que, no processo de construção e desenvolvimento do letramento didático-digital, é necessário problematizar acerca dessas vozes sociais e de personagens que ecoam também no processo de (re)construção da identidade profissional. Assim, no Quadro 05, examinamos como a voz de autor empírico é tecida na escrita reflexiva inicial dos futuros professores no PROMULD. Neste, sistematizamos a ocorrência da voz de autor empírico, *eu* e *nós*, a fim de investigarmos o nível de implicação dos futuros professores, quanto a seu posicionamento e responsabilização acerca de suas práticas sociais letradas e os artefatos digitais no ensino.

Quadro 05: Vozes de Autor empírico recorrentes nos Relatos

VOZES SOCIAIS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS					
	Vânia	Maria	Mauro	Júlia	Beatriz	Carla
Eu	05	04	04	08	11	04
Nós	06	02	17	04	01	03

Fonte: Martins (2020)

Como se percebe, de modo geral, o número de ocorrência da voz de autor na 1ª pessoa do singular (eu) não apresentou discrepâncias, embora seja notável a maior quantidade nos relatos de Júlia e Beatriz. Contudo, o mesmo não se pode afirmar quanto às ocorrências da 1ª pessoa do plural (nós), haja vista a diferença considerável no relato de Mauro, em relação aos demais textos analisados. Nesse sentido, tendo em vista que as vozes do autor empírico são procedentes diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado (BRONCKART, 1999), elegemos os relatos de Beatriz e Mauro para discutirmos os mecanismos de posicionamento enunciativo das vozes de autor empírico que emergem nas apreciações dos artefatos digitais e nas práticas sociais de leitura e escrita na formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa.

Iniciemos com um trecho do relato de Beatriz, no qual constatamos o enunciativo, apoiado nos valores e nas opiniões do mundo social em que se encontra inserido, mobilizando suas representações particulares acerca das regras constitutivas desse mundo, no caso, **o que** e **quando** é adequado utilizar os artefatos digitais na esfera didática.

Não sei exatamente como as tecnologias poderiam dialogar no ensino/aprendizagem de língua portuguesa, embora estejam presentes em nosso meio como, por exemplo, em vídeos, slides, músicas e internet. Ainda assim, não é tão simples. Acredito que não basta passar isso ou aquilo em sala de aula, não basta colocar um slide para passar e esperar que isso de alguma forma ajude na aprendizagem do aluno; afinal, por si só, a tecnologia não é instigante. Penso que é necessário ter métodos para um ensino efetivo e de qualidade, caso contrário, tornará o processo de ensino/aprendizagem cansativo e tedioso, como às vezes ocorre na universidade. Por isso, creio que se o futuro professor, durante toda sua formação acadêmica, compreendesse e desenvolvesse esses métodos, sem

sombras de dúvida, acelerará muito mais o processo de ensino/aprendizagem.

“Infelizmente, não sei dizer que tipo de recurso tecnológico poderia auxiliar nas aulas de língua portuguesa do futuro professor; talvez ambientes virtuais, como Whatsapp, Facebook ou outra qualquer ferramenta. Eu realmente não sei dizer, uma vez que ainda não pude formar um pensamento mais concreto acerca disso.

(Trecho do Relato de Beatriz)

A futura professora Beatriz, baseada nos valores e nas crenças do mundo social em que se encontra inserida, mobiliza suas representações particulares acerca das regras configurativas desse mundo, no caso, o como (não) deveria ser utilizada a tecnologia, o que (não) deveria ser objeto de ensino e o como (não) deveria ser aprendido, como atestam os modalizadores apreciativos (simples, instigante, efetivo, tedioso, cansativo, benéfica). Assim, é possível notarmos não só a postura da agente produtora do discurso que desaprova o modo didático que se tem utilizado os artefatos tecnológicos, como também a discordância da futura professora com a prática de ensino observada na sua formação universitária (“caso contrário, tornará o processo de ensino/aprendizagem cansativo e tedioso, como às vezes ocorre na universidade”). A maneira enfática com que a acadêmica prescreve uma possível solução para atenuar tal situação é um indício de autoria no seu posicionamento apreciativo e pragmático acerca da formação de futuros professores (“creio que se o futuro professor, durante toda sua formação acadêmica, compreendesse e desenvolvesse esses métodos, sem sombras de dúvida, acelerará muito mais o processo de ensino/aprendizagem”).

Destacamos um trecho do relato de Mauro para ilustrar o agir coletivo constituído pela presença de marcas explícitas e implícitas de agentividade indicadas pelo pronome **nós** e verbos na primeira pessoa do plural (vivermos, podemos, utilizemos, percebemos). Essas marcas linguísticas são usadas por Mauro para referir-se aos professores de forma geral, ou seja, a classe dos professores, aos “agires” do coletivo da profissão docente.

Por vivermos em uma era altamente tecnológica, observamos que as instituições de ensino sentem a necessidade do uso de tecnologia como ferramenta educacional e trabalhista. Hoje, se comparado há tempos atrás, nós podemos tirar dúvidas com facilidade através do uso da tecnologia. Podemos perceber que atualmente existem diversos sites que se dedicam cem por cento ao ensino de língua portuguesa, favorecendo da melhor forma possível o aluno e o professor no seu dia a dia.

É de suma importância que utilizemos todos os recursos tecnológicos possíveis, já que a tecnologia, como podemos perceber, aparece de forma bem intensa no modelo de escola atual. Na universidade, por exemplo, nós percebemos que o uso do data show deixa a aula um tanto quanto mais interessante fugindo dos modos tradicionais, já que trabalha recursos visuais e auditivos ao mesmo tempo, e isso ajuda o professor na hora de exemplificar uma teoria. Por isso, precisamos buscar os melhores recursos tecnológicos para assim melhorar as formas de ensino e aprendizagem na formação de professores.

(Trecho do Relato de Mauro)

Este modo de agir comporta também referências às obrigações e regras/normas do ofício de professor, sendo recorrente, neste caso, o uso de modalização deôntica, indicando formas de agir que devem ser adotadas pelo coletivo profissional para que o ensino aprendizagem na formação de professores dialogue com os artefatos digitais. Outra característica desse modo de agir é a referência às capacidades e aos conhecimentos que os (futuros) professores dispõem ou não para a realização de um agir, identificados pela presença de sentenças que traduzem informações e/ou saberes compartilhados pelos actantes, geralmente relacionadas(os) a conhecimentos consensuais em relação ao contexto de trabalho ou conhecimentos de mundo das (futuros) professores.

Além dessas constatações nos relatos dos futuros professores, nos chamou atenção a imbricação de papéis sociais (licenciando e professor), traços intercambiáveis que são revelados nos dizeres dos acadêmicos. Ao mesmo tempo, que é aluno da universidade, é também alguém que se vê como um futuro professor. No caso de Mauro, então, isso é mais nítido, tendo em vista que ele já atua na profissão de professor.

Nesse contexto, após as análises dos relatos autobiográficos dos futuros professores, podemos dizer que é possível pensarmos a escrita reflexiva como prática social, subjacente à formação dos futuros professores, desvelando a construção da identidade. Nos fragmentos acima, ficou evidente que procuramos criar meios para as práticas de escrita dos acadêmicos, a fim de que elas ocorressem naturalmente e tivessem um significado ou um objetivo. Nesses dados, também fica evidente a colaboração, a troca de informações, de experiências entre alunos e professores, entre alunos e alunos, entre alunos e materiais pedagógicos ao longo de todas as suas vivências, escolares ou não.

Acreditamos que oportunizar a produção do relato autobiográfico acerca de suas práticas sociais letradas dentro e fora da esfera acadêmica permitiu aos futuros professores trazer à tona o processo de construção de significado de suas carreiras enquanto (futuros) professores, participando ativamente na sua própria educação, e, portanto, capazes de engajar-se em diálogos relevantes com educadores e com a literatura acadêmica.

Considerações (nunca!) finais

Situada científica e politicamente no campo da Linguística Aplicada, (MOITA LOPES, 2006), nossa investigação acerca da escrita do gênero relato autobiográfico, na formação inicial de professores de língua portuguesa, demonstrou que ao relatarem/refletirem sobre suas vidas, tendo como ponto foco suas apreciações sobre os artefatos digitais nas práticas letradas contemporâneas, percebemos que os futuros professores deixaram emergir os passos que os levaram ao ensino, os significados feitos ao longo do caminho por professores passados ou atuais. Com base nessa experiência, entendemos que na autocompreensão, aliada à mediação do professor formador e dos colegas, oportunize um caminho para diálogos com novos conceitos que podem dar novas direções em termos de ser e agir na profissão.

Entendemos, pois, que oportunizar a produção do relato autobiográfico acerca de suas práticas sociais letradas dentro e fora da esfera acadêmica permitiu aos futuros professores trazer à tona o processo de construção de significado de suas carreiras, participando ativamente na sua própria educação, e, portanto, capazes de engajar-se em diálogos relevantes com educadores e com a literatura de campo, bem como revelar suas apreciações sobre os artefatos digitais nas práticas letradas contemporâneas. Nesse sentido, acreditamos ser essa uma estratégia didático-formativa que pode se tornar mais presente no âmbito universitário, tornando-se, assim, uma formação acadêmica mais humana e significativa para cada um dos (futuros) professores. Além disso, argumentamos que ela também possa vir a ser utilizada em contextos formação continuada, em que os professores possam construir sentidos às suas ações pedagógicas.

Referências

- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BURTON, Jill; QUIRKE, P.; REICHMANN, C. L.; PEYTON, J. 2009. **Reflective writing: a way to lifelong teacher learning**. San Francisco: TESL-EJ Publications. E-book disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/books> Acesso em 08/9/2019>.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Loes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 103 - 133.
- KERSCH & LESLEY. **Hosting and healing: A framework for critical media literacy pedagogy**. *Journal of Media Literacy Education*, 11(3), 37-48, 2019. Disponível em: <<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1395&context=jmle>>
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31 - 77.
- MACHADO, A. R.(org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL; São Paulo: FAPESP, 2004.
- MARTINS, A. P. S. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo - RS, 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>>. Acesso em 20 de julho de 2020.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

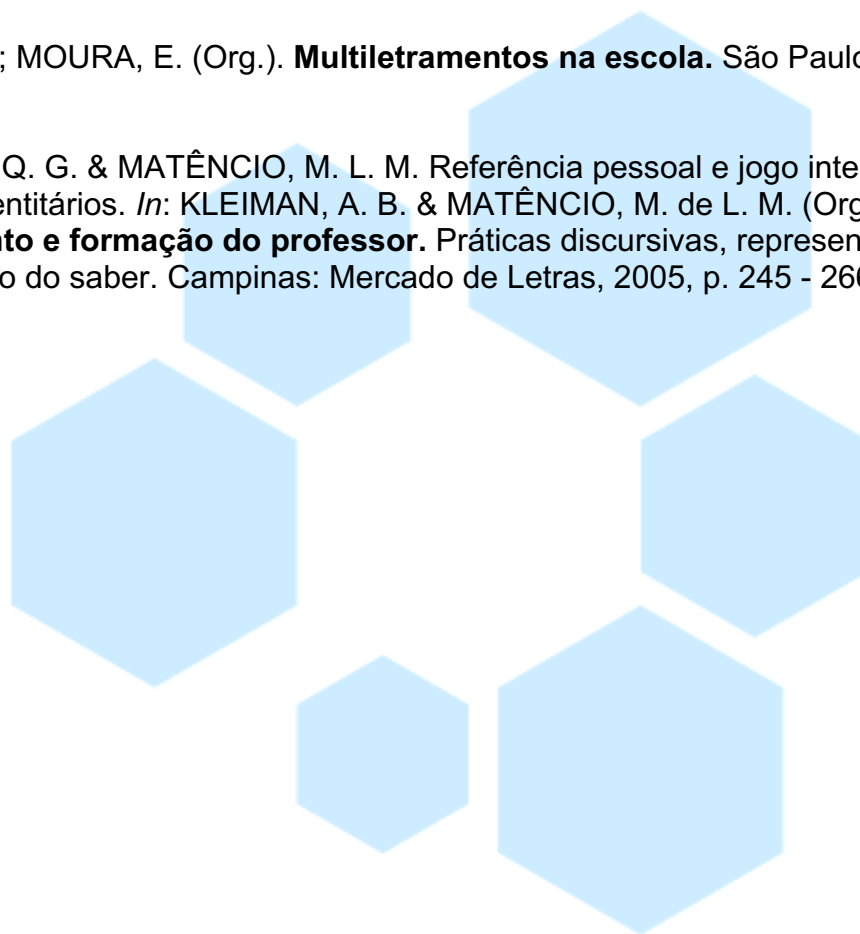
PAHL, K. & ROWSELL, J. **Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom**. SAGE Publications, 2005.

PIMENTA, S. G. (org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, J. Q. G. & MATÊNCIO, M. L. M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. *In*: KLEIMAN, A. B. & MATÊNCIO, M. de L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 245 - 266.



Recebido em 09 de agosto de 2020
Aprovado em 08 de novembro de 2020