UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THIAGO FELIPE ASSUNÇÃO

UMA PESQUISA AUTONARRATIVA:
A PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE REDAÇÃO EM PROFESSOR DE PRODUÇÃO DE TEXTO

CURITIBA

2022

THIAGO FELIPE ASSUNÇÃO

UMA PESQUISA AUTONARRATIVA: A PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE REDAÇÃO EM PROFESSOR DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Trabalho de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Núria Pons Vilardell Camas

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Assunção, Thiago Felipe
Uma pesquisa autonarrativa : a práxis na construção do professor de redação em professor de produção de texto / Thiago Felipe Assunção. – Curitiba, 202.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Núria Pons Vilardell Camas

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Professores de línguas. 3. Produção de textos. 4. Redação – Estudo e ensino. I. Camas, Núria Pons Vilardell. II. Universidade Federal do Paraná. Programa dePós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

ATA Nº D19.05910

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

No dia onze de fevereiro de dois mil e vinte e dois às 09:00 horas, na sala https://meet.jit.si/DemocraticTranscriptsFearAppropriately, Banca Remota do Setor de Educação, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **THIAGO FELIPE ASSUNÇÃO**, intitulada**: UMA PESQUISA AUTONARRATIVA: A PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE REDAÇÃO EM PROFESSOR DE PRODUÇÃO DE TEXTO:**, sob orientação da Profa. Dra. NURIA PONS VILARDELL CAMAS. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: NURIA PONS VILARDELL CAMAS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), THELMA PANERAI ALVES (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO), EDUARDO FOFONCA (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, NURIA PONS VILARDELL CAMAS, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.
Observações: A banca indica publicar.

CURITIBA, 11 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica
23/03/2022 15:01:00.0
NURIA PONS VILARDELL CAMAS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/03/2022 15:55:37.0
THELMA PANERAI ALVES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

Assinatura Eletrônica
25/03/2022 19:35:25.0
EDUARDO FOFONCA
Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **THIAGO FELIPE ASSUNÇÃO** intitulada: **UMA PESQUISA AUTONARRATIVA: A PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE REDAÇÃO EM PROFESSOR DE PRODUÇÃO DE TEXTO:**, sob orientação da Profa. Dra. NURIA PONS VILARDELL CAMAS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 11 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica
23/03/2022 15:01:00.0
NURIA PONS VILARDELL CAMAS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/03/2022 15:55:37.0
THELMA PANERAI ALVES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

Assinatura Eletrônica
25/03/2022 19:35:25.0
EDUARDO FOFONCA
Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 167775
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 167775

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica do PRPPG da UFPR e tem como objeto de estudo a pesquisa autonarrativa de um docente inserido tanto no ambiente formal de ensino quanto no ambiente informal (curso de modalidade livre). Para isso, levantaram-se os questionamentos de quais seriam os limites e potencialidades do professor; as transformações no processo de ensinagem e se há reflexão e transformação do fazer profissional a partir de uma perspectiva libertadora (FREIRE, 1987, 2016). Para isso, utilizou-se a pesquisa de método autonarrativa, com metodologia qualitativa. Ademais, analisou-se, então – como objetivo geral – a práxis docente em seus limites e potencialidades para a docência da Produção de Texto. Assim, para contemplar esse objetivo, investigaram-se as aulas ministradas, os métodos e materiais propostos, bem como a prática pedagógica. Também houve uma análise do formato de prova solicitado pelas bancas examinadoras em relação ao que documentos oficiais como a nova BNCC (2018) do Ensino Médio exigem, e como essa oposição de ideias implica o trabalho dos docentes para a faixa de ensino que contempla o período da adolescência. Ademais, foram apresentados os resultados de um relato vivencial dos processos de ensinagens e o fenômeno de identificação das falhas e acertos no desenvolvimento dessas compreensões e do ser professor (NÓVOA, 2019). Por fim, demonstrou-se o desafio permanente de formar um professor de Produção de Textos, não apenas de Redação – e a diferença prática dessas etimologias. Os resultados analisados, com base no marco teórico, a partir do que se construiu enquanto Memorial formativo do educador pesquisado, indicaram a necessidade constante de evolução nesse processo de ensino e aprendizagens. Então, verificou-se, nas considerações finais, que os objetivos da pesquisa foram alcançados, o que permitiu responder, de modo minimamente satisfatório, são os limites e potencialidades de um educador ao conciliar metodologias e reinvenção de sua própria práxis.

Palavras-chave: Pesquisa autonarrativa. Professor de Redação. Professor de Produção de Texto

ABSTRACT

This research is part of the Theories and Practices of Teaching in Basic Education of the PRPPG of UFPR and has as its object of study the self-narrative research of a teacher inserted both in the formal teaching environment and in the informal environment (free modality course). For this, questions were raised about what would be the limits and potential of the teacher; the transformations in the teaching process and whether there is reflection and transformation of professional practice from a liberating perspective (FREIRE, 1987, 2016). For this, we used the self-narrative research method, with qualitative methodology. Furthermore, it was then analyzed – as a general objective – the teaching praxis in its limits and potential for the teaching of Text Production. Thus, to contemplate this objective, the classes taught, the proposed methods and materials, as well as the pedagogical practice were investigated. There was also an analysis of the test format requested by the examining boards in relation to what official documents such as the new BNCC (2018) of High School require, and how this opposition of ideas implies the work of teachers for the teaching range that covers the period of adolescence. In addition, the results of an experiential account of the teaching processes and the phenomenon of identification of failures and successes in the development of these understandings and of being a teacher were presented (NÓVOA, 2019). Finally, the permanent challenge of training a Text Production teacher, not just Writing – and the practical difference of these etymologies was demonstrated. The analyzed results, based on the theoretical framework, from what was built as a formative Memorial of the researched educator, indicated the constant need for evolution in this teaching and learning process. So, it was verified, in the final considerations, that the research objectives were achieved, which allowed to answer, in a minimally satisfactory way, are the limits and potential of an educator when reconciling methodologies and reinvention of his own praxis.

Keywords: Self-narrative research. Writing Teacher. Text Production Teacher

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Fachada do prédio onde funciona a sede física do curso	p. 51
FIGURA 2	Sala principal do curso quando fora instalado o mobiliário	p. 52
FIGURA 3	Sala de estudos (antessala)	p. 53
FIGURA 4	Alguns slides utilizados na primeira aula	p. 58
FIGURA 5	Mais alguns slides utilizados na primeira aula	p. 59
FIGURA 6	Parte final dos slides da primeira aula	p. 60
FIGURA 7	Uma fração do material de repertórios	p. 61
FIGURA 8	Uma fração do roteiro utilizado antes do intensivo	p. 62
FIGURA 9	Apresentação do que seria um texto argumentativo	p. 63
FIGURA 10	A diferença entre uma exposição e uma dissertação	p. 64
FIGURA 11	A estrutura do texto Enem (quase) na prática	p. 64
FIGURA 12	Apresentação de algumas ideias de Pedro Demo e Paulo Freire	p. 65
FIGURA 13	A avaliação de uma redação Enem nota máxima pelos educandos	p. 66
FIGURA 14	Momento da aula em que se discute o papel do vocabulário difícil	p. 73
FIGURA 15	Exemplo de redação com vocabulário difícil	p. 74
FIGURA 16	Análise de redação nota máxima no Enem 2017	p. 75
FIGURA 17	Quadro ilustrativo da importância dos recortes temáticos	p. 75
FIGURA 18	Um dos exemplos apresentados aos alunos	p. 76
FIGURA 19	Apresentação de uma sinopse durante a aula	p. 77
FIGURA 20	Redação Enem nota máxima em 2017	p. 77
FIGURA 21	Momento da aula em que se mostram as 8 causas e referências	p. 78
FIGURA 22	A aula comercial e vendável	p. 79
FIGURA 23	Apresentação do economista John Maynard Keynes	p. 79
FIGURA 24	A apresentação dos recortes temáticos	p. 80
FIGURA 25	Apresentação da obra “vozes anoitecidas” de Mia Couto	p. 81
FIGURA 26	Obra de mia couto associada a algum dos eixos temáticos	p. 82
FIGURA 27	Análise da estrutura de uma redação nota máxima no Enem 2019	p. 82
FIGURA 28	A introdução às ilustrações rápidas	p. 83
FIGURA 29	Um eixo cultural fixo e suas possibilidades de repertório	p. 84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Proposta de Redação aos educandos	p. 67
QUADRO 2	Repertórios sugeridos	p. 68
QUADRO 3	Texto 01, estudante 01	p. 69
QUADRO 4	Texto 02, estudante 02	p. 71
QUADRO 5	Proposta de Redação do ENEM: prova impressa	p. 86
QUADRO 6	Texto 03, estudante 01	p. 87
QUADRO 7	Texto 04, estudante 02	p. 89
QUADRO 8	O tema do ser professor	p. 92
QUADRO 9	O tema do ser professor de Redação e de Produção de Textos	p. 94
QUADRO 10	O tema dos múltiplos letramentos	p. 95

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFPR – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

URL – *Uniform Resouce Locator*

WWW- *World Wide Web*.

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 14

1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL E O PERCURSO PEDAGÓGICO 14

1.2 CAMINHOS PARA O PROBLEMA DE PESQUISA 16

1.3 OBJETIVOS 18

2 A TRILHA SE FAZ CAMINHANDO 19

2.1 AO NARRAR ME ENCONTRO NUM LONGO CAMINHO DE APRENDIZAGEM 19

2.2 PARA NAVEGAR APRENDEREI A USAR A BÚSSOLA 23

3 PROCESSO DE REFLEXÃO TEÓRICA 25

3.1 SER PROFESSOR 25

3.1.1 SER PROFESSOR DE REDAÇÃO – PARADOXOS 28

3.1.2 A NECESSIDADE DE ENSINAGENS POR MÚLTIPLOS LETRAMENTOS 31

3.1.3 SER PROFESSOR DE REDAÇÃO – A MINHA PRÁXIS 37

3.1.4 SER PROFESSOR DE REDAÇÃO – A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO 42

4 DESCREVENDO E REFLETINDO 47

4.1 O MEMORIAL FORMATIVO 47

4.3 UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO: CAMINHANDO PELA RESSIGNIFICAÇÃO 53

4.4 A EDUCAÇÃO É UM MEIO, NÃO O FINAL 55

5 DESCREVENDO E REFLETINDO DO PROFESSOR DE REDAÇÃO AO PROFESSOR DE PRODUÇÃO DE TEXTO: ANALISANDO OS DADOS COLETADOS 92

5.1 SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO 92

5.2 AS DIMENSÕES ANALISÁVEIS DA PESQUISA PELOS TEMAS SELECIONADOS 97

5.3 DIMENSÃO TEMPORAL 97

5.4 DIMENSÃO SOCIAL 102

5.5 DIMENSÃO DO LUGAR 106

CONSIDERAÇÕES FINAIS 108

REFERÊNCIAS 112

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo central, por meio do método de autonarrativa, analisar a minha própria práxis acadêmica na ensinagem de Redação, a saber, no meu curso de Produção de Texto – Estrutura da Redação – a partir da sistematização das aulas ministradas por mim e dos métodos e materiais propostos aos educandos com o fito de descrever a própria prática pedagógica.

Para isso, farei, na sequência, a apresentação pessoal – em primeira pessoa do singular – e o meu percurso pedagógico assumido. Na sequência, apresentarei os objetivos – geral e específicos – desta pesquisa; também será explicado o referencial para a elaboração de metodologia e o marco teórico antes de, efetivamente, demonstrar os resultados da observação da práxis, isto é, da minha própria experiência.

1.1 Apresentação pessoal e o percurso pedagógico

O ensino e a paixão pela Língua Portuguesa sempre estiveram ligados tão intrinsecamente à minha história que é difícil conseguir dissociá-los ou perceber o momento exato em que o ensinar a "língua de Camões e de Fernando Pessoa" arrebatou meu coração.

Aprendi, no entanto, a escrever o idioma português apenas após a metade da antiga segunda série. Por falta de observação de minha professora primária, tão somente reproduzia em meu caderno as letras que eram escritas no quadro de giz. Foi então que meu avô, Adolpho Fierek, com apenas a 4ª série concluída, percebeu que eu não conseguia fazer a aquisição da linguagem escrita, termos que só saberia anos mais tarde, já na graduação, o que significavam e que, certamente, seu Adolpho não podia imaginá-los. Porém, como sempre, foi meu professor de vida e, ao notar tal dificuldade, comprou-me uma cartilha de alfabetização. Rapidamente, aprendi a escrever e rabiscava os fundos do terreno de meu avô com um carvão e as letras do alfabeto enquanto fantasiava o ensino a alunos imaginários.

Ao me converter ao cristianismo em 2003 e perceber a graça e o amor de Jesus sobre minha vida, as pessoas passaram a destacar o "dom do ensino" em minha história, tal como o apóstolo Paulo indicara em sua carta à Igreja de Corinto. Desde então, passei a ministrar aulas em cultos dominicais e a liderar um projeto de ensino

e acolhimento na Igreja Irmãos Menonitas da Vila Guaíra com os meus 14 anos. Com as idas e vindas de minha história, já aos 17, no momento de decidir minha carreira, dividi-me entre Teologia – minha paixão da alma; Pedagogia – minha paixão intrínseca e Jornalismo – o ímpeto de alertar sobre as desigualdades sociais e a necessidade de cobrar dos poderosos uma nova postura. Por caminhos da vida, passei em Jornalismo e comecei a cursá-lo em 2007.

Porém, em 2008, por uma série de fatores, abandonei o curso de Jornalismo e migrei para Letras – até então algo que não fazia parte das minhas possibilidades (jamais me imaginei como professor de Literatura, justamente por não ser um exímio apreciador dos textos clássicos, tampouco da Gramática normativa por algumas dificuldades pessoais – como as famigeradas orações subordinadas). Contudo, sabendo que não sou o condutor de minha própria história, em poucos meses ministrava algumas aulas de Redação na Igreja Presbiteriana da Silva Jardim – de forma voluntária – e de Gramática em um centro de estudos na rua 24 de maio. Em 2010 fui contrato pelo SENAC-PR como professor de ensino profissionalizante e de matérias diversas e alheias à minha formação. Ao terminar a graduação em Letras no ano de 2011, já como professor de instituições de ensino renomadas de Curitiba – até aqui foram mais de dez – adotei a Redação, sem nem saber ao certo, como minha disciplina favorita, inclusive, a partir dela, surgiu o meu projeto profissional mais ambicioso: o Estrutura da Redação – um curso livre voltado, exclusivamente, ao ensino de Redação. Contudo, sem querer, antes disso, passei a ensinar a Gramática e, aos poucos, superei as dificuldades e me apaixonei pela estrutura da língua de Fernando Pessoa. Como a vida é uma "caixa de surpresas", algumas boas, outras nem tanto, perdi meu avô em 2016, graduei-me em Teologia em 2017, tive uma depressão profunda – contra a qual luto até hoje – em 2018, formei-me num curso livre de Chef de Cozinha em 2019, concluirei Pedagogia no ano de 2022 e fui aceito pela professora Dra. Nuria Pons Vilardell Camas – a quem hoje chamo de amiga – a fazer parte deste programa.

Ao ser aceito em 2019, tinha como vontade encaixar as aulas de Redação e as novas tecnologias em um projeto de pesquisa. Contudo, a pandemia de Covid-19 – decretada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020 – e que colocou a humanidade, ou parte, diante de novos desafios, assim, fez-me um educador que se deparou com um mundo completamente diferente – como a quase totalidade de meus colegas – em uma nova rota (algo que parece ser uma marca de minha história).

Com os desafios em meu curso de Redação, além dos problemas enfrentados nas escolas em que trabalhava, percebi que limitar este trabalho tornou-se uma narrativa de meu próprio fazer pedagógico. Era, então, necessário compreender o que é a minha práxis de educador (não em sua totalidade, algo impossível em vida) diante de uma esfera digital e inconformado com os sistemas de ensino propostos. Também, passei a ter a angústia de perceber de que forma celulares, tablets, notebooks e tantos outros dispositivos digitais poderiam colaborar com o ensino e a aprendizagem em minhas aulas, pois, apesar de ser um entusiasta delas, em minha trajetória, percebo como esses recursos ainda estão distantes das minhas aulas e como poderiam me ajudar a revolucionar a forma de ensino e de aprendizado. Notei que, após essa pandemia, faz-se mister apresentar a dissertação sobre a minha área de atuação a partir da autocompreensão sobre o que é ser e se fazer educador. Este trabalho precisaria nortear, minimamente, meus próximos passos como educador, agora, não mais um professor analógico, mas sim um educador digital que enfrentou, mesmo de modo incompreensível, os desafios não da era digital, mas sim da "era Covid-19".

Logo, frustrar-me-ia depois de, em 1997, ter aprendido a ler já com 8 anos em uma cartilha dada por um avô com a quarta série, responder apenas a um problema de pesquisa sem ser o meu próprio objeto de observação. Antes disso, quero viver uma imersão de aprendizados aos quais me fora dada a oportunidade de mergulhar. Quero saber o que é um educador digital, como tentar me aperfeiçoar e, principalmente, colaborar com uma comunidade acadêmica e um profissional que, assim como o professor, teólogo, chef de cozinha e pedagogo, buscam melhorar suas práticas, embora isso não isente a todos de erros, mas que buscam, no meio de todo esse caos global, acertar.

1.2 Caminhos para o problema de pesquisa

A proposta da presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa - Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica e possui como objeto de pesquisa o entender a prática pedagógica, nos processos de ensinagens (ANASTASIOU; ALVES, 2004), ao abordar, especificamente, a ensinagem sob o olhar do professor no exercício de sua docência (DEMO, 2004).

Assim, destaco que a aprendizagem do docente se insere num contexto não estático, antes disso: dinâmico. Desse modo, amparamo-nos nas reflexões de Pedro

Demo (2004) quando afirmamos que essa aprendizagem parte de um processo de reconstrução do conhecimento, uma vez que, por sermos seres autorreferentes, interpretamos a realidade, reconstruindo-a a partir de nossas próprias experiências e conhecimentos.

Logo, ao ressignificarmos a realidade a partir das experiências e conhecimentos, abre-se a possibilidade de utilizar esse processo em prol do aperfeiçoamento profissional bem como o desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, apropriei-me da expressão "processo de ensinagens" Anastasiou e Alves (2004) que me fez entender que a prática social do professor, isto é, a forma de ensinar e aprender entre professor e aluno deve levar à superação do "dizer o conteúdo" (p. 30) para o entendimento de que

> os conhecimentos estruturados como saber escolar, é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor, do latim *sapere* – ter gosto. Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão. O sabor é percebido pelos alunos, quando o docente ensina determinada área que também saboreia, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa e socializado com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber inclui um saber quê, um saber como, um saber por que e um saber para quê. (ANASTASIOU, 2002, p. 41).

Esse saborear, apresentado pela autora, faz-se pensar e repensar a minha prática, enquanto professor de Redação no Ensino Médio, pois é necessário saborear para se escrever, já que é importante pensar-me e repensar-me enquanto professor de tal prática pedagógica.

Por conseguinte, a reconstrução do ser professor (DEMO, 2004) aproxima-se no entender o processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2002; ANASTASIOU; ALVES, 2004) no entender a minha prática na ensinagem de Redação, pois preciso me olhar, preciso saber quais são meus limites e minhas potencialidades para poder saborear e propiciar o sabor da escrita aos meus alunos.

Nesse sentido, questionei-me quais são os limites e potencialidades do professor para desenvolver seus alunos? Quais são as minhas transformações no processo de ensinagem? Reflito e transformo o meu fazer profissional ante as mudanças?

Portanto, na tentativa de responder às questões acima apontadas, descrevo os objetivos desta pesquisa.

1.3 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa pretende:

- Analisar a práxis docente, a partir da observação denominada autonarrativa, em aulas de Redação e a diferença desse movimento para a prática de um docente de Produção de Texto. Essa análise dar-se-á por meio das três dimensões propostas nesse tipo de pesquisa. A saber, a estrutura de tempo, de espaço e social.

De modo a podermos atingir tal objetivo, criamos os seguintes objetivos específicos:

1. Sistematizar as aulas ministradas, por este mestrando, ao longo dos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, com o propósito de investigar limites e possibilidades em metodologias aplicadas em sala de aula física e digital;

2. Delimitar os métodos e materiais propostos aos educandos, a fim de constatar a evolução da práxis pedagógica do professor;

3. Descrever a própria práxis pedagógica a partir da perspectiva do que se convencionou chamar de pesquisa narrativa.

A presente pesquisa pretende-se de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; CRESWELL, 2014, MINAYO, 2001), e buscarei no método de pesquisa narrativa (CRESWELL, 2014) o entender sobre os limites e as possibilidades da minha própria práxis pedagógica, os quais serão o desafio desta presente pesquisa aplicada e descritiva. Por isso, a próxima seção trará ao leitor o descortinar da metodologia e do método de pesquisa de modo a poder também justificar a escolha realizada.

2 A TRILHA SE FAZ CAMINHANDO[1]

Escolhemos trazer como seção 2 a metodologia da pesquisa pela própria trama do tecer esta trilha. Isso se dá uma vez que se faz necessário explicar nosso olhar metodológico e nosso método para poder trazer a experiência realizada.

A abordagem qualitativa, embasada em Chizzotti (2000, p. 79), permite-nos afirmar que podemos partir do pressuposto de que a relação entre a realidade e o sujeito que pesquisa é dinâmica e não estática, interdependente e relacionada entre o objeto de pesquisa e o sujeito pesquisado, trazendo à tona a realidade e a subjetividade que há no sujeito pesquisado.

Delimitamos, quanto a natureza da presente pesquisa como aplicada, dado que objetiva gerar conhecimentos a partir das questões norteadoras aqui trazidas. Buscarei pelo tipo explicativa desenvolvimentista, dado que tentarei descrever e analisar mudanças de comportamento ao longo de um intervalo de tempo, buscando informações sobre as variáveis do estudo.

Em Minayo (2001), adotamos a percepção de que a "pesquisa qualitativa responde a questões particulares, pois se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado". Logo,

> trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis." (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Dessa maneira, podemos pensar na pesquisa de abordagem qualitativa cujo método será a narrativa, a qual tentaremos justificá-la e explicá-la na próxima subseção.

2.1 Ao narrar me encontro num longo caminho de aprendizagem[2]

A pesquisa denominada narrativa pode ser utilizada com propósitos científicos de investigação (GOMES, 2003), já que possui sua concepção ao reforçar que

---

[1] Por estilo, optou-se uma linguagem construída em figuras de linguagem nesta pesquisa autonarrativa, por tal razão, em alguns momentos, haverá notas de rodapé para esclarecer alguma expressão tida como estranha. Nesta seção 2, abordar-se-á a metodologia da pesquisa.

[2] O que é a metodologia da pesquisa autonarrativa

> denominamos de exposição de situações, por um ou mais sujeitos, num dado contexto, que se sistematiza em tempo e espaço com a significação que se constrói e se reconstrói a partir, inicialmente, das dimensões cognitivas, emocionais, moral e ética moldadas nas concepções da estrutura científica, de acordo com os princípios de validade e fiabilidade vigentes na realidade científica (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p. 124).

Dessa maneira, entendo, que para os autores, a exposição das situações está inserida num dado contexto que será analisado, e, portanto, deve trazer a subjetividade de uma dada experiência tratada dentro do rigor científico. Nosso propósito, nesta observação narrativa (CRESWELL, 2014), terá as experiências vividas e descritas aqui. Isso nos faz concordar com Gomes (2003, p. 1) ao nos propor que a "narrativa é uma forma das pessoas darem sentido e significado à sua experiência, ou seja, uma metáfora da sua experiência." (GOMES, 2003, p. 1). E como nos explica Rangel (2021, p. 22), baseado nas autonarrativas de Gomes (2003):

> como uma metáfora da experiência pessoal, a narrativa possibilita apresentar os acontecimentos com o olhar do narrador, que vê o ocorrido com uma visão abrangente do passado. As maiores dificuldades em torno dessa metodologia é a necessidade de distanciamento entre o investigado e o investigador, sobretudo quando se trata da mesma pessoa (GOMES, 2003, p. 1.).

Tal dificuldade, esperamos superar com a adoção de instrumentos sistematizados de acordo com o que se requer em pesquisa, na condução do sujeito investigador e do sujeito investigado. Conforme Camas, Fofonca e Hardagh (2020), a pesquisa narrativa adquire a potencialidade de visitar e revisitar a práxis pedagógica, no entender das significações dessa prática, seguindo os pressupostos de Nadal (2016).

Por conseguinte, relatarei a minha história vivida como professor, em sala de aula, ora presencial, ora virtual. Em Clandinin e Connelly (2011), temos a noção de que a pesquisa narrativa possibilita compreender a experiência humana, ou seja, "uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18).

> As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Terei de aprender a aprender a contar a minha história, reafirmando-me e educando-me (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27) a ser professor e quais as estratégias no processo de ensinagens (ANASTASIOU, 2002) tenho construído em mim e posso ou devo reconstruir na minha profissão de professor (DEMO, 2004). A cientificidade do método é dada por Clandinin e Connelly (2011) que trarei nas próximas subseções como meu diário de reconstrução particular e minhas memórias de ensinagens, embora Clandinin e Connelly (2011) tenham a preocupação "em não propor um conjunto fechado de tipos de texto de campo", já que "a complexidade da pesquisa requer do pesquisador a criatividade para até mesmo ter a liberdade de criar novas formas de composição de textos" conforme Rangel (2011, p. 23) nos certifica em sua pesquisa narrativa.

Comporei minha autonarrativa do modo que para Clandinin e Connelly (2011) "é sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa", já que "existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa" (2011, p.144). Assim, a escrita autobiografia deve conter sempre um estado de alerta. Esse movimento constante foi definido pela representação de minha orientadora que observará a minha voz e a voz do mestrando pesquisador no ir e vir da reflexão analítica desta dissertação, dialogando comigo e pontuando momentos de reflexão entre a minha criação e a pesquisa.

Em nossos estudos acerca da autonarrativa, orientadora e orientando concordam com Rangel (2021) e Sousa et al. (2015, p. 46) ao afirmarem que "[...] narrar histórias e contar a vida caracterizam-se como uma das possibilidades de tecer a identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação".

A pesquisa narrativa é método de pesquisa. Sendo assim, sabemos que "o texto é modelado pelo processo de interpretação do pesquisador, do participante e da relação entre eles e é contextualizado devido às circunstâncias particulares da situação" (RANGEL, 2021, p. 24), sem paixões e desenvolvendo sua maturidade histórica. Mello (2014), o qual adota a autonarrativa, afirma que:

> Algumas dessas questões se relacionavam com o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes de pesquisa, a linguagem menos canônica no texto acadêmico, a não apresentação de uma única verdade como resultado, mas diante das múltiplas possibilidades de interpretação, o respeito

> pela linha adotada pelo pesquisador, sem uma visão mais direcionada para validações e busca de verdades comprováveis. (MELLO, 2014, p. 84).

Dessa forma, a Pesquisa Narrativa trará as concepções teórico-metodológicos (CONNELLY; CLANDININ, 1995; CLANDININ E CONNELLY,2011; CLANDININ, 2010; MELLO, 2014; TELLES,1999; GALVÃO,2005) , denominada pelos autores de *narrative inquiry*, sendo que o "pensamento narrativo é uma forma-chave de escrever e pensar sobre ela." o qual é o "fenômeno e o método das ciências sociais." (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48), ou seja, vivenciar a própria experiência, não como espectador ou mero observador, mas como alguém que a relata, ao estabelecer diálogos, reflexões e questionamentos junto aos que faziam parte daquele lugar.

Por sua vez, em Clandinin e Connelly (2011), encontramos as três dimensões comuns da pesquisa narrativa denominadas de temporalidade, sociabilidade e lugar. Clandinin (2010, p. 3) indica-nos que essas dimensões são os "[...] lugares a dirigir a atenção na condução de uma pesquisa narrativa. Eles fornecem um tipo de arcabouço conceitual para a pesquisa narrativa."

Por temporalidade, devemos entender o tempo histórico do ser. No caso da presente pesquisa, representará a reflexão de minha história enquanto professor nos meses que se deram entre o início da pandemia COVID-19 ao analisar a mim mesmo.

Por sociabilidade, entendem-se as condições pessoais, cuja relação se dá aos sentimentos, às esperanças, aos desejos, às reações estéticas, às condições sociais. Em resumo, entende-se, no pesquisador, as "condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos." (MELLO, 2004, p. 109).

Por lugar, entende-se aquilo que "direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas, e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem." (CLANDININ, 2010, p. 4). Por conseguinte, pensar o impacto dos lugares sobre as vidas, experiências, histórias das pessoas envolvidas, em uma pesquisa narrativa, constitui tarefa muito importante para o pesquisador. Nosso lugar é a escola, a educação, a aula seja presencial, seja virtual.

Portanto, o movimento inicial que faço, nesta pesquisa, é entender as três dimensões pessoais que me movimentam ser professor em 2020 – 2021, momento único em nossa história, marcado por incertezas, medos, inseguranças e dedicação profissional. Ser professor em condições adversas não é algo estranho no Brasil, contudo ser professor em condições adversas em plena pandemia é histórico e, no

mínimo, deveria ser movimento de nos ensinar acerca de nossa prática docente. Nesse sentido, perguntamo-nos quais instrumentos dariam conta da reflexão e da análise da minha prática pedagógica? Para responder a essa questão, iniciamos a próxima subseção.

2.2 Para navegar aprenderei a usar a bússola[3]

Não há navegação sem bússola, não há navegação sem decifrar as estrelas. Como diria o poeta "navegar é preciso"[4], tão preciso quanto pesquisar, uma vez que nos é delimitado até mesmo os instrumentos que podemos e devemos utilizar para garantir a cientificidade. E, aqui, tentaremos guinar nosso caminho nesta navegação.

2.2.1 O memorial

Escolhemos, nesta pesquisa, utilizar como instrumento descritivo o memorial, do latim *memoriale*, que segundo Prado e Soligo (2007) "é a escrita de memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis" (p.6). Por memento, encontrei no dicionário Oxford on-line, que é "aquilo (p.ex., um objeto) que recorda algo ou alguém; recordação, lembrança". Ou como bem nos dizem Prado e Soligo (2007, p. 6) :

> que quer dizer 'lembra-te' – de modo geral pode ser compreendido como uma marca que serve para lembrar qualquer coisa (por exemplo, quando amarramos um laço no dedo para não esquecer algo), como uma caderneta onde se anota o que deve ser lembrado ou como um livrinho onde se acham resumidas as partes essenciais de uma questão. Em nosso caso, são esses

[3] Aqui, apresentarei o conceito de memorial e sua relevância para a pesquisa autonarrativa

[4] "No século I a.c., o general romano Pompeu, encorajava marinheiros receosos, inaugurando a frase "Navigare necesse, vivere non est necesse." Corria o século XIV e o poeta italiano Petrarca transformava a expressão para "Navegar é preciso, viver não é preciso." "Quero para mim o espírito dessa frase", escreveu depois Fernando Pessoa, confinando o seu sentido de vida à criação. E, cantando a coragem navegante, em jeito de fado brasileiro, Caetano Veloso escreveu *Os Argonautas.* "Navegar é preciso, viver..." Com um fim inacabado, a música lança as interrogações. Navegar é preciso?/ Sim! Navegar é uma viagem exata. Fazia-se com bússolas e astrolábios. Hoje, faz-se com satélites, GPS' e www's./ Viver não é preciso?/ Não! É uma viagem feita de opções, medos, forças, inseguranças, persistências, constâncias e transições .../ Mais de 2000 mil anos depois, interrogamo-nos:/ Viver não é preciso?/ Não, quando navegar é sonhar, ousar, planear, arriscar, empreender, realizar... Porque, aí, navegar é viver!" Fonte: Universidade de Coimbra - https://www.uc.pt/navegar/ - acessado em 09/08/2021.

> dois últimos sentidos que tomaremos para tratar do memorial. (idem, *ibdid*. Grifo nosso).

Portanto, assumirei em meu livrinho, todas as anotações, lembranças, fotos, referências, tempos, sensibilidades, raivas, reflexões, materiais e descrição das aulas. Entretanto, compete-me explicar que – na narrativa autobiográfica – o memorial é um texto no qual se relata a própria história. Conforme nos alerta Ramos e Gonçalves (1996), o narrador tenta trazer suas lembranças mais provocantes, importantes e que circundem os interesses de sua pesquisa. "Possivelmente, ele levantará o véu apenas da parte que, de si próprio, pretende que se saiba e que se venha a ser lembrada (RAMOS; GONÇALVES,1996, p. 26).

Prado e Soligo (2007) chamam a atenção para não se confundir com uma biografia ou até mesmo com a autobiografia de caráter literário ou científico. Na narrativa autobiográfica tem-se um memorial para descrever fatos importantes. "É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores" (idem, p. 07). Por isso, é importante atentar que no momento que se produz o memorial, o narrador deve ter em mente que não é apenas "uma crítica que forçosamente avalia as ações, ideias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador" (p. 07). Há de se ter em mente que "é também autocrítico da ação daquele que narra, (...), tem muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias." (idem). Por isso, para além da crítica e autocrítica, há "também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória" (idem) daquele que descreve seu memorial.

É justamente nesse sentido que escolhi o **Memorial de Formação** descrito e pesquisado por Prado e Soligo (2007) nos relatos de formação de professores que denominam de educadores ou profissionais da educação. Para os autores, o memorial de formação é o momento de reflexão, não da vida, mas da formação do professor, sem espaço para juízo de valor, mas reflexão embasada no percurso de sua formação, de suas leituras e de sua prática. Não é, pois, um diário de campo, mesmo que se separem etapas de formação ou épocas de formação, o narrador deverá trazer também a aprendizagem com suas ações.

Nesse sentido, há a necessidade científica de trazer a discussão teórica na próxima seção, que me auxiliará a entender criticamente meu processo de

ensinagens, enquanto Professor de Redação do Ensino Médio, tentando me entender e me construir como Professor de Produção de Texto.

3 PROCESSO DE REFLEXÃO TEÓRICA

Nesta seção, traremos nossa reflexão acerca do profissional de educação: o professor. Ao me questionar, e ser questionado, quais são os limites e potencialidades do professor para desenvolver seus alunos? Quais são as minhas transformações no processo de ensinagem? Reflito e transformo o meu fazer profissional ante as mudanças? Tento, por meio da criação de meu marco teórico, refletir sobre minha própria prática, ação, passividade, revolta, planejamento que se revelarão em meu Memorial de Formação. Portanto, por mais que a escolha de autores e pesquisadores seja minha, faz-se necessário dialogar com as teorias e concepções para poder conciliar-se comigo na intenção de responder aos questionamentos aqui trazidos.

3.1 Ser professor

Iniciamos nossa reflexão dialogando com Nóvoa (2019), ao trazer, como uma de suas temáticas de vida acadêmica, o entender ser professor em nossa contemporaneidade, assim podemos iniciar nosso debate interior quando aquele nos afirma que

> em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente (NÓVOA, 2019, p.06).

Para Nóvoa (2019), há de se entender que para "tornar-se professor " (p. 06) exigiria a reflexão das "dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado" (idem). Além de alertar que na formação do professor, há a conjunção de outros professores tanto na sua presença e no apoio quanto na colaboração da construção de sua identidade profissional. Logo, há de se compreender que não se forma apenas um ser profissional técnico, mas um professor que deverá transpirar "a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)" (idem, p.07).

Sabemos que para termos a escola, como local de processos de ensinagens (ANASTASIOU, 2002) e (ANASTASIOU; ALVES, 2004) é necessário pensar na construção do profissional que nela habitará: os professores que "contribuem com seus saberes, seus valores e suas competências nessa complexa tarefa" (PIMENTA, 2005, p.07). Assim, como bem nos alerta Pimenta (2005), "sua contribuição é essencial para mobilizar a educação escolar de acordo com as exigências das demandas sociais adequadas ao contexto em que vivemos." (p. 07).

Logo, trago um dos meus questionamentos de pesquisa: reflito e transformo o meu fazer profissional ante as mudanças? Devo pensar nos desafios da minha profissão que está marcado por transformações, muitas vezes, não refletidas pela pressa e necessidade de dar conta não necessariamente das ensinagens, mas das respostas a provas e, no meu caso específico, do vestibular, pois sou professor de Redação, embora deseje ser de Produção de Textos.

Dessa forma, recorro a Tardif (2011, p.147) que me esclarece que "em nossas organizações escolares, o professor não exerce influência direta sobre as finalidades da educação... Todavia, ele pode controlar os meios, isto é, o ensino." Portanto, confirmo que minha reflexão ocorre como um dos desafios de minha profissão que, entre as outras funções do professor, dá-se no ensinar, que, até então, não havia entendido enquanto meio e o tornar-me professor como nos remeteu Nóvoa (2019). Tal compreensão ratifica-se por Mello (2002) ao descortinar as necessidades de pensar, enquanto professor, nos métodos, nas práticas pedagógicas, estudar, saber lidar com as incertezas, entender e respeitar o movimento de aprendizagem dos alunos (MELLO, 2002, p.42), talvez aqui resida o maior desafio, uma vez que não fomos formados para isso: entender o próximo e a si mesmo.

Pimenta (2005, p. 10) aborda exatamente que "dentre os desafios enfrentados, podemos identificar que o professor por tantas vezes necessita trabalhar como articulador em situações advindas das limitações e complexidades que surgem em seu dia a dia". Dito isso, revela que os saberes docentes devem se dividir, principalmente, em conhecimento de seu fazer – movimento inicial e continuado de seu aprender, e "os saberes cotidianos permitem-nos obter uma concepção de renovação constante a respeito da formação de professores e de suas práticas" (IDEM).

Nesse sentido, Pimenta (2005) também recorre a Tardif (2011) quando nos afirma que "[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e,

quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem [...]" (2011, p.35). Logo, quanto mais a experiência de sala de aula evolui e, por conseguinte, o domínio teórico do componente curricular – isto é, do ensino de Redação – maior se revela o desafio da ensinagem da Produção de Texto, já que se percebe os paradigmas criados tanto no saber do educador quanto nas dificuldades do educando. Desse modo, a sistematização desse saber passa a exigir um exercício mais profundo de ressignificação do papel de professor. Assim, buscamos compreender que o ensino de Redação, por vezes, é um ato mecânico e isolado (ANTUNES, 2009b), sem preocupação com a realidade do indivíduo, enquanto a ensinagem da Produção de Texto garante a autonomia ao estudante, a fim de formá-lo um cidadão inserido no contexto social conforme sugere a BNCC (2018).

Entretanto, pensar contemporaneidade é ter certeza de vivermos na Cultura Digital, assolados por uma pandemia (COVID-19) que nos retirou do espaço físico escola e a trouxe integralmente para o espaço físico casa do professor. Logo, quando Tardif (2011, p. 47), nem mesmo imaginava o que viveríamos nestes anos 2020 e 2021, anunciava que "a função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los, tendo em vista, a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho", advertia-nos a necessidade de repensarmos a prática docente ante desafios mutáveis e transformadores cotidianamente.

Assim, passo a questionar-me sobre a necessidade de meus educandos ante a necessidade de uma aprovação a partir da concorrência dos vestibulares de universidades, em especial, federais. Contudo, compreendo que aceitar o conceito de que os professores seriam informadores, ou transmissores de informações, pelo que Pimenta (2005, p. 10) denomina de "clientes escolares"; obrigatoriamente, faz-me voltar à minha prática, à formação e às exigências hierárquicas com as quais me deparo diariamente: meu aluno deverá passar no vestibular; e passo a confrontá-las, pois, enquanto educador, a transformação do indivíduo que esteve sob minha tutoria não deve ser apenas no sentido de avanço profissional, mas também de cidadão e de crítico de sua própria forma de se fazer indivíduo.

Percebo também que o olhar do educador necessita ser, por vezes, mais amigável e afável do que apenas conteudista. Afinal, em especial na Produção de Texto, não se busca um ser robotizado, antes, um ser que está em transformação

(ainda mais em sua adolescência), o que me faz recorrer ao que Freire (1987) conceitua ser papel do educador:

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, necessita-se de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987 p. 44)

Então, a percepção passar a ser de um comprometimento para além do conteúdo estanque e "regular". Não há mais razão, na compreensão do educador, um distanciamento do educando, pois é impossível querer que adquiram novos saberes se não há do professor a busca por compreender quais são as demandas desse indivíduo. Logo, faz-se imprescindível um exercício de revisitar-se constantemente:

> Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão e de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes. (FREIRE, 1987 p. 31)

Por isso, trago na próxima subseção o que reflito acerca dos paradoxos de ser professor de Redação. Afinal, seria possível manter-se como um professor de Redação e desejar o sucesso de seu aluno na compreensão de que aquele só existe no vestibular?

3.1.1 Ser professor de Redação – paradoxos

A nova (BNCC, 2018) do Ensino Médio trouxe consigo reformulações no modo de ser um educador na área de produção de textos – importantes pontos de mudança que já eram apresentados como necessários (ANTUNES, 2009b). O novo documento destaca o perfil do estudante do Ensino Médio do século XXI, em especial em relação àqueles que ingressaram nesse período de ensino nos últimos três anos:

> Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BNCC, 2018, 5.1)

Logo, há uma compreensão da necessidade de se promover a autonomia do educando, contudo, o próprio modelo de seleção adotado atualmente no Brasil – Exame Nacional do Ensino Médio – torna-se um obstáculo na concretização de um

projeto pedagógico cuja autonomia de pensamento seja considerada e as diversas manifestações socioculturais possam ser contempladas a partir de diferentes níveis de letramento.

Assim, embora não seja o escopo desta pesquisa, vale observar uma restrição no desenvolver com o aluno suas habilidades comunicativas, restringindo-as, basicamente, ao modo verbal escrito, posto que o documento oficial apresente uma perspectiva contrária sobre a temática.

> No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BNCC, 2018, 5.1)

Dessa forma, as aulas de Produção, mesmo que devessem extrapolar as características limítrofes de uma única forma de letramento, por convenção ou costume, tendem a ser meras reproduções de conteúdos já lecionados e que não permitem a autonomia do aluno. Desse modo, não se cria espaço ao debate, ao aprendizado, à criticidade. Alunos acabam por se tornarem meros reprodutores de estruturas textuais prontas, ou comercialmente vendidas como "coringa", e não conseguem validar sua postura ante a sociedade. A ideia aqui não é buscar culpados ou, tão somente, criticar o papel dos professores, porém, antes disso, apresentar o que poderia ser o perfil desejado para um educador de Produção de Textos e o que, por vezes, impõe-se como realidade e contrário a esse ideal. Percebo isso em minha própria prática pedagógica, já que há uma busca pelo imediatismo de uma nota alta na prova de Redação do Enem, pois ao invés de se aprofundar as habilidades técnicas e cognitivas do educando, busco, também, as fórmulas de fácil adesão. Isso decorre da ausência de desenvolvimento dos aspectos que a BNCC compreende para as aulas e avaliações de Redação.

Em Demo (2021), observo e compreendo minha reflexão:

> No entanto, os próprios dados insinuam que o professor também não avalia, já que grande parte ou quase todos chegam ao fim do EM sem ter aprendido minimamente. É simplesmente regra não aprender bem. Todo professor que avaliasse minimamente, não pelo Ideb, mas observando a autoria do estudante, em especial via elaboração de texto, pesquisa, argumentação, veria logo que não há aprendizagem satisfatória na escola, mesmo que todas as aulas sejam dadas, inutilmente, porém. (DEMO, 2021, s.p.)

Ainda conforme Demo (2021), a autonomia textual verbal escrita de um aluno tem se revelado baixa – como, por exemplo, ocorre em escolas do Pará (uma vez que a ideia é observar o processo de desenvolvimento de um educador de Redação, não

ficaremos limitados a uma região em específico) – e deficitária, pois no sistema público de ensino do local, em poucas cidades, extrapola-se a marca de 30% de proficientes na habilidade – aproximando-se de 2 a 5% em outras regiões do mesmo estado. Assim, mesmo com um direcionamento no sistema de avaliação para tão somente um gênero, ainda há uma deficiência acentuada na apropriação dessa única modalidade exigida seja no IDEB, conforme a pesquisa de Demo (2021), seja no Enem, conforme a minha vivência profissional.

Por conseguinte, infere-se que os letramentos múltiplos, discutidos há, pelo menos, duas décadas (ROJO, 2010; FOFONCA, 2015), ainda não fazem parte da rotina de um educador de Redação para o Ensino Médio, posto que fosse esperado o desenvolvimento dessa característica, porque, hoje, para além da compreensão das aulas – ou dos gêneros engessados – com o fortalecimento da internet e das conexões digitais – a busca é por um ensino de produção textual, não somente de redação, sob o risco de tão somente repetir velhas fórmulas.

Exige-se, então, um novo papel do cidadão em término de ciclo básico, a fim de formar um ser autônomo e que poderia se expressar de forma adequada e socialmente relevante por meio de manifestações escolares não tradicionais, como a música e as artes circenses. Todavia, ao não se oportunizar o explorar desses novos campos, a educação não é alcançada, uma vez que só há educação se há aprendizagem (Demo, 2004), e os números oficiais do INEP (2021), até aqui apresentados, corroboram com a ideia de que não se consegue efetivamente alcançar esse objetivo.

A exemplo disso, no último Enem realizado, o de 2020, com a aplicação da prova digital e impressa em janeiro e fevereiro de 2021, a média nacional na avaliação de Redação foi 588,74, de um total de 1.000 pontos (INEP, 2021). Essa média, contudo, seria insuficiente, por exemplo, para os alunos serem aprovados na disciplina de Produção Textual na maioria das escolas de Ensino Médio no Brasil. Para além disso, os mesmos indicadores apontam que 3,22% dos candidatos obtiveram nota zero na produção textual. Considera-se aqui o fato de, conforme o próprio INEP (2021), 86% dos candidatos do exame serem ou concluintes (31%) ou egressos (55%) do ciclo básico de educação. Tão logo, a julgar pelos números, estamos diante de um fracasso brasileiro: ensinar produção de texto – habilidade tão necessária para todas as construções sociais do ser humano – é, aparentemente, negligenciada. Sem o domínio textual adequado – embora Marcuschi (2010) explore o conceito de

apropriação da produção textual como amplo, inclusive, com oralizações, embora, conforme o autor, a sociedade brasileira seja grafocêntrica, isto é, centrada apenas na verbalização escrita, principalmente, nas aulas de redação – observamos que, por vezes, um indivíduo é incapaz de compreender a mensagem de um filme, de uma novela, de uma série ou de uma simples charge de jornal ou de revista.

Ademais, sobre o conceito de letramentos múltiplos e de revisão do ensino exclusivista, ainda que de maneira falha, de um único gênero, o panorama de aplicação do Enem revela uma outra contradição: desde 1998, data do primeiro Exame Nacional, o único gênero textual solicitado aos concluintes ou egressos do ensino básico fora a dissertação-argumentativa, inclusive, em 2020, ano de estreia do Enem digital. Logo, cria-se um ponto paradoxal no que a Base contempla e os testes oficiais solicitam:

> Dando continuidade à perspectiva investigativa e de abstração adotada no Ensino Fundamental, a pesquisa e a produção colaborativa precisam ser o modo privilegiado de tratar os conhecimentos e discursos abordados no Ensino Médio. Particularmente, na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas. (BNCC, 2018, 5.1)

Por isso, ser professor de Produção de Texto, no século XXI, exige um exercício de autorreflexão – indispensável para todos os profissionais de educação. Entretanto, com uma atenção ainda mais específica nessa área – acerca da dificuldade de conciliar a prática exigida por um documento oficial (BNCC, 2018) e a exigida por uma prova também oficial (vestibulares) sob o risco de me tornar apenas um professor de Redação.

3.1.2 A necessidade de ensinagens por múltiplos letramentos

Em princípio, repenso a necessidade de revisitar a concepção de múltiplos letramentos, a fim de que fique mais clara a compreensão do que é ser um professor de Produção de Texto e, como já destacamos, por que o seria tão diferente de um professor de Redação. Fofonca (2015) alerta-nos para a compreensão de que os (múltiplos) letramentos não são restritos ao conceito de alfabetização, antes, oferecem possibilidades infinitas ao indivíduo em processo de formação; pois é um conceito para além da aquisição e reprodução de uma capacidade – tampouco apenas leitora

e escrita – uma vez que o indivíduo pode, dessa mesma capacidade, apropriar-se, compreendê-la e ressignificá-la ao estabelecer diálogos com outros seres.

Por essas razões, Fofonca (2015) recorda que se denominam, doravante, de interlocutores os indivíduos que passam a ser letrados, justamente por essa troca de saberes constantes. Assim, cria-se um processo de fluxo contínuo de ensinagens, as quais permitem ressignificar o mundo ao redor do ser. Isso já é contemplado na BNCC (2018, 5.1.2.) do Ensino Médio ao evidenciar que se deve dedicar

> a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade; (BNCC, 2018, 5.1.2.).

Assim, se o objetivo é desenvolver textos "mais analíticos, críticos, propositivos e criativos" [...] com "apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas" (IDEM) o que se alcança com redações limítrofes e uníssonas? Por que a própria estrutura estatal, ao avaliar um educando, não o julga com base nessa multiplicidade proposta? Antes, centra-se tão somente no formato padrão em uma observação que não caberá ser vivenciada neste trabalho. Gostaria, então, antes, de centrar o olhar a

> um dos grandes desafios que os novos letramentos e os multiletramentos nos impõem centra-se na profusão de definições fronteiriças: mídia, meio, modo, multimídia, texto, hipertexto, suporte, ferramenta etc. Sem a pretensão de apresentar conceitos acabados, as discussões nos proporcionam respostas que atendem às nossas ansiedades contemporâneas. (BORGES, *et al* 2019, p.140)

Desse modo, para além do que o teste nacional busca de maneira cíclica e exaustiva na formação de sua prova, passamos a discutir o que hoje se compreende como uma noção indispensável aos alunos e que amanhã, com uma nova geração de educandos, possivelmente, não será, se quer, proveitoso. Enquanto a dissertação-argumentativa ganha prestígio ímpar nas avaliações, o estudante fracassa em ser um cidadão autônomo, pois não é letrado a tal comportamento.

Em suma, se a escola e o sistema de ensino continuarem a pressionar pela aprendizagem de dissertações argumentativas vazias de significado e reflexões, este aluno, em um futuro não mais distante, enfrentará barreiras comunicativas reais, afinal, a sua demanda em uma entrevista de emprego – que exigirá outras habilidades como saber comunicar sua inteligência emocional – não fora contemplada no ambiente de estudos, posto que a BNCC exija essa noção. Não obstante, as

avaliações dos grandes vestibulares não contemplam essa necessidade o que, por sua vez, corroboram com o educador a manter uma prática ultrapassada.

Ao longo de minha jornada, nessa mais de uma década em sala de aula do ensino básico, percebi o quão isso se faz notório. Se no final dos anos 2000, e início dos anos 2010, linguagens de plataformas como *Orkut* e *MSN* eram cotidianas, aderidas à exaustão pelos alunos; hoje, redes sociais como Facebook e Snapchat emergiram e sucumbiram nesse ínterim – no universo jovem – com pouquíssimo tempo para serem exploradas em sala de aula. O que se revela, então, é também a velocidade dos *hipertextos* e textos digitais o que exclui, por definição, a compreensão errônea e estanque de se ensinar tão somente uma tipologia.

Tal movimento de transformação ocorre por conta daquilo que já era investigado e apresentado pelo grupo Nova Londres na metade da década de 1990 ao se dedicarem aos estudos dos multiletramentos. O conceito de uma língua canônica e singular não mais existe (CAZDEN *et al*, 2021), visto que novas demandas sociais se fazem pertinentes, o exige o ressignificado de construções até então estabelecidas. Isso, então, passou a exigir um novo fazer pedagógico, pois a própria Pedagogia dos Letramentos é mais ampla do que apenas a língua em sua forma estanque (IDEM), isto é, exige que se analise o texto manifesto em figuras, gestos, movimentos ou qualquer outra expressão que não seja restrita apenas aos vocábulos escritos ou oralizados. Desse modo, embora a BNCC (2018), na área de linguagens tenha seguido a compreensão da escola de Nova Londres, o sistema avaliativo ainda falha, o que reverbera na prática docente e, por fim, na instrumentalização quase nula dos estudantes acerca dos multiletramentos.

Logo, um professor de Produção de Texto – diferente de um professor de Redação – não busca também somente auxiliar o educando a utilizar o gênero textual da moda, sob o risco de, em pouco tempo, tornar-se obsoleto e sem possibilidade de uma vivência prática. Antes, oferece aprendizagens capazes de se ressignificarem na complexidade semiótica que as produções de conteúdo demandam, na velocidade que o século XXI propõe e nas adequações que as definições fronteiriças solicitam.

Assim, se "a natureza de aprendizagens das línguas mudou" (CAZDEN et al, 2021), cabe ao professor expandir sua prática e; conforme nos adverte Pimenta (2005) já mencionada; "necessita trabalhar como articulador em situações advindas das limitações e complexidades que surgem em seu dia a dia". Não cabe mais, então, a esse novo educador reproduzir lamentações e limitações, afinal, dizer que não se

conhece determinado aplicativo que está a poucos cliques de distância em qualquer *smartphone* é se limitar em sua própria arrogância de conhecimento. Assim,

> "Quatro componentes pedagógicos são sugeridos: Prática Situada, que se fundamenta na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do Design; Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos; e a Prática Transformada, na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se Designers de futuros sociais." (CAZDEN et al, 2021, p. 20)

Dessa maneira, Nova Londres sugere a formatação de um aluno autônomo, significante de suas próprias perspectivas e inserido num mundo de constante transformação. Aqui, gostaria apenas de insistir no termo "mundo" e pensar em suas possibilidades múltiplas de discussão, não tão somente no "mundo do vestibular" ou no "mundo acadêmico". Hoje, infelizmente, a escola e as aulas de redação limitam-se tão somente a reproduzir um único mundo como se este fosse todas as possibilidades do educando.

Por conseguinte, compreendo que os múltiplos letramentos se dão a partir do momento em que a pedagogia, de fato, volta-se a uma formulação em que são valorizadas todas as formas de linguagem, as verbais, não verbais e mistas, com foco no aprendiz, isto é, no aluno (BORGES *et al* 2019, p.138); não o sucesso aparente do professor conforme demandado pelos processos seletivos tradicionais. Para mim, apenas o resultado de uma prova, como a de Redação do Enem, não mede o fracasso ou o sucesso de um estudante, antes, parece mais favorecer modelos de reprodução do que estimular o pensamento crítico e ampliado. Desse modo, a insistir em tal prática, no futuro, não haverá um cidadão capaz de transformar as conjunções e repertórios trabalhados em sala de aula em reflexões adequadas à realidade social vigente; antes, serão formados pequenos indivíduos incapazes de desenvolver, criticamente, suas ideias, seja em plataformas simples como o Twitter, seja em ambientes de reconhecido valor social como nos cursos de pós-graduação por meio dos artigos científicos.

Portanto, trabalhar multiletramentos em sala de aula – formal ou informal – é oferecer aprendizagens que extrapolam a relação espaço-tempo e que não encontra no processo seletivo de uma universidade seu fim, contudo o seu meio, em uma transição natural pela qual todos nós passamos e fomos transformados. Afinal, se inseridos estamos no ambiente acadêmico, fomos capazes, em algum momento, de ressignificar nossas aprendizagens mesmo quando esse conceito ainda não o existia.

Para compreender tal fenômeno da comunicação e das aprendizagens, recorremos ao que Santaella (2007) classifica como

> a comunicação sem lugares fixos, o armazenamento volátil de dados e de informações acentua uma cultura da mobilidade, produzindo e fazendo circular inúmeros bens simbólicos, naquilo que a autora caracteriza como um "caldeirão de misturas e hibridações". (Santaella, 2007, p. 128 *in* BORGES, *et al* p.139).

Então, se a comunicação em si não é fixa e a própria armazenagem de dados é volátil, por que isso ainda é ignorado por educadores de redação? Note-se que aqui já não mais os retrato como professores de Produção de Texto, pois a ideia de ensinar gêneros limitados à esfera escrita de um vestibular não é mais garantir a autonomia que a pedagogia dos multiletramentos oferece, antes é ser reprodutor inconsciente de um padrão inócuo. Por essa razão, quero revisitar a noção de que os multiletramentos e as práticas sociais da linguagem estão

> obrigatoriamente, ligadas a contextos específicos e à busca dos sentidos que circulam naquele contexto. Conteúdos significativos são construídos nas práticas sociais de linguagem que circulam no ambiente digital. Muitos desses conteúdos significativos são perceptíveis e compartilhados nas interações entre os participantes dos ambientes virtuais. (...) essas interações devem ser observadas e analisadas também do ponto de vista de uma nova ética em relação à construção de valores, sentidos, normas e procedimentos de contudo, indo além, desse modo, daquilo que as ferramentas/dispositivos digitais podem oferecer em termos tecnológicos. (BORGES *et al* 2019, p.139,140).

Em virtude de compreender o que são multiletramentos – a partir do contexto social da produção, os meios digitais, o ambiente socioeconômico de inserção e, principalmente, da relação tempo-espaço – não há mais razão para centrar os esforços em instrumentalizações vazias, posto que haja nessas mesmas reproduções o valor profissional e comercial necessários à própria subsistência do professor. Antes, contudo, busco nas ensinagens multissemióticas fazer o aluno descobrir, com base nessas esferas, o que é ser um produtor de textos cidadão para que, aí sim, inclusive, compreenda a necessidade social de ser um reprodutor de formatos textuais quando a demanda momentânea assim o exigir. Porém, extrapolando esses limites em outros contextos, pois haverá, nesse educando, tal possibilidade.

Ademais, ainda acerca dos múltiplos letramentos, para Marcuschi (2010), esses consistem na capacidade de desenvolver as construções verbais e não verbais de forma a ter um significado relevante socialmente, seja a partir da relação ativa (emissor) com o texto, seja com uma relação passiva (receptor), na qual somos, socialmente, partícipes dos dois de forma não ordenada e em fluxo contínuo (BORGES, *et al* 2019). Por essa razão, para o teórico, seria necessário, então, que o

professor pudesse intermediar tal relação com seu discente de modo que os signos, inclusive, oralizados, fossem compreendidos pelo próprio educando.

No entanto, se a prova que os examinará, ao fim do seu ciclo, é estática, desatualizada e privilegia tão somente um tipo de gênero (é mais restrito, inclusive, do que uma única forma de letramento) torna-se cíclico o efeito de que alunos não alcancem a excelência – ou a média – na produção escrita e leitora de uma Redação, bem como não haja inspiração por parte dos professores do componente curricular, assim como eu não a tenho dentro do ambiente formal, em lecionar Produção de Texto.

Destaco que o problema não está no gênero escolhido, mas nos aspectos que buscam balizar a avaliação de educandos de todos os estados nacionais. A opção pela dissertação-argumentativa revela uma marca do preconceito linguístico (BAGNO, 2015) já que sempre se associou dissertações a textos de maior prestígio social do que as narrativas, por exemplo, mesmo que a BNCC (2018) as coloque em igual relevância. Entretanto, aspectos do próprio documento oficial que sugerem a inclusão e a valorização das variações linguísticas são desprezados, na avaliação de alunos, quando se exige o português padrão como única possibilidade em sua escrita sem considerar as particularidades e as vivências do estudante o que, novamente, confronta os princípios multissemióticos.

Desse modo, o professor de Produção de Texto precisa, cotidianamente, ressignificar seu papel reflexivo ante a sociedade e incitar seus alunos à criticidade e à autonomia. Para isso, Gonçalves e Kanaane (2021) parecem indicar o caminho de transformação, na composição de educadores constantemente atualizados e com domínio das Tecnologias Digitais (TD) – características que vão ao encontro das habilidades exigidas pela BNCC. Logo,

> Esse comportamento será possível se o professor experienciar em sua formação alternativas para conduzir os processos educativos por meio do uso ativo e crítico das tecnologias digitais que poderá possibilitar a compreensão de como se processa a mediação entre professor e aluno, professor e tecnologia, aluno e tecnologia. (GONÇALVES; KANAANE, 2021)

Por conseguinte, reforça-se um projeto importante na observação e no autoconhecer acerca da ensinagem de Produção de Texto: o papel decisivo das tecnologias Digitais (TD) para a manutenção da qualidade das aulas e do desenvolvimento consolidado dos saberes dos educandos.

Ademais, a busca por aulas de Produção Textual, em um espaço estranho ao ambiente tradicional, pode estar em processo de revelação de quão decisório é o saber tecnológico – inclusive, conforme relato, para a sobrevivência administrativa do curso – uma vez que a aproximação com o educando via *WhatsApp, Instagram* e demais plataformas ressignifica as bases da relação conforme

> Tardif (2012) afirma que o professor ideal seria aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos educacionais e pedagógicos que lhe permitam desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. No entanto, pensar em um professor real significa repensar sua formação docente, isto é, uma formação que proponha a realização de uma nova articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, utilizando de didática específica, valorizando a experiência profissional que o aluno poderá desenvolver. (GONÇALVES; KANAANE, 2021)

Então, dito isso, cabe tentar mapear essa formação do ser professor de Produção Textual, no século XXI, e que extrapola o ensino simplista dos gêneros exigidos em momentos específicos da vida – como o vestibular. Para além disso, ser capaz de explorá-los na plenitude das vivências, a saber, em todos os momentos das relações sociais, uma vez que texto não se baseia tão somente em uma dissertação-argumentativa padronizada, conforme mencionei anteriormente, e abordada à exaustão tanto por sistemas de ensino quanto por plataformas que vendem formatos pré-concebidos de dissertações. Estas, inclusive, carecem, simplesmente, da transformação de poucas palavras para cumprir o medíocre objetivo: sucesso na prova de exame seletivo, embora, também já mencionado, acompanhe um fracasso social do estudante e não se considera o verdadeiro avanço social que um texto deve promover no cotidiano de um estudante.

3.1.3 Ser professor de Redação – a minha práxis

Em princípio, diante dessa breve reflexão e do paradoxo que é ser um professor de Redação e um professor de Produção de Texto, compreendidos, por mim, como seres antagônicos (discutirei adiante essa noção), buscarei demonstrar como vejo a minha práxis inserida nesse universo em que, por um lado, desejo o ensino libertador de minha disciplina; por outro, preciso alcançar os mesmos bons resultados em avaliações nacionais – seja por cobrança escolar, seja por cobrança dos alunos em meu curso de Redação e, desse modo, passo a reproduzir e submeter os meus alunos a um discurso opressor imposto por um sistema (FREIRE, 1987) que é mero reprodutor de conhecimentos abstratos e isolados socialmente.

Logo, a práxis que mencionarei baseia-se em Freire (2016, p. 52), sendo um dos sentidos a "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Nenhum educador – e aqui não me refiro aos licenciados especialistas ou pedagogos de formação, mas educador-licenciado apaixonado e apaixonante pelo ensino – busca se graduar a fim de reprimir seus alunos ou torná-los seres submissos, com baixa autoestima e obcecados com um resultado sem objetivo claro.

Contudo – e aqui escrevo esta subseção com imensa dificuldade, pois me descubro um agente opressor em minha práxis – a opressão faz parte da nossa dinâmica nacional de ensino, uma vez que reproduzimos padrões, não só textuais, de ensino em que as cópias de textos são reflexos do que propomos aos nossos alunos: limitação de sua capacidade observadora e crítica, a fim de adequá-los a palavras bonitas e que sejam reproduzidas de forma acrítica em seus vestibulares. Por conseguinte, cria-se o que Freire (2016) denominou como "cultura do silêncio" (FREIRE, 2016, p. 108), isto é:

> (...) essas sociedades continuarão a fazer a experiência da "cultura do silêncio", que, por resultar das estruturas de dependência, reforça as mesmas estruturas. Portanto, há uma relação necessária entre dependência e "cultura do silêncio". Estar em silêncio é não ter uma voz autêntica, é seguir as prescrições daqueles que falam e impõem suas palavras. Alcançar o estado de "serem-para-si-mesmas" representa, para as sociedades subdesenvolvidas, aquilo que chamo de "possível não vivido". (FREIRE, 2016, p. 108).

Portanto, mesmo não desejando, condiciono os alunos que estão sob minha supervisão a um processo cíclico de desconstrução de suas identidades, não como algo revolucionário, mas sim aprisionante. Por também ser oprimido por um sistema que se retroalimenta de resultados simbólicos, passo a exigi-los em padrões vazios que não encontrarão respaldo em suas vidas, nem futuras, tampouco presentes. Sai do palco de suas vidas a criatividade, a liberdade poética, a aspiração à escrita e entra a fórmula "perfeita", a padronização de seus comportamentos, a submissão servil e o medo: da reprovação, do fracasso, do não ser um cidadão.

Entretanto, na medida em que o medo se apossa de seus sentimentos – e conquistamos uma geração de pessoas ansiosas e frustradas por desempenhos inatingíveis (HAN, 2015), recebo aplausos sociais por um pseudossucesso em desempenhos socialmente satisfatórios e vaias morais por ser uma bússola ao fracasso pessoal de meus educandos, isto é, limitando-os a ser um produto em esteira de produção, não um ser com angústias e necessidades que poderia encontrar na produção escrita parte da sua própria libertação.

Ademais, sinto-me tal qual o colonizador descrito por Freire (1987) que submete os seus a se inferiorizarem a tal máxima que, no final, não sobra algo além de uma comparação de inferioridade com o que os outros oferecem. Por vezes, quando mostro os textos nota 1.000 no Enem, ao término de uma análise, a fala de exaltação ao que lhe fora apresentado é de espanto e surpresa, como se fosse impossível a ele, em algum momento de sua história, ter um texto que se aproxime da produção que se vislumbra ante os seus olhos. Frisem-se os textos apresentados são "pálidos", sem uma reflexão da sociedade à sua volta, sem uma problematização prática, posto que sejam considerados pelos avaliadores oficiais como redações exemplares tão somente por atenderem características específicas de uma tabela de correção de cinco critérios (Gramática, estrutura dissertativa e repertório, clareza e progressão das ideias, coesão e coerência das ideias e solução ao problema apresentado). Esse espaço onde, contudo, não há condições para a vazão da criatividade e para aplicação de múltiplos letramentos e saberes, uma vez que o repertório escolar é diferente do repertório de vida.

Mencionar à exaustão Maquiavel, Webber, ou o próprio Freire (nomes comuns em redações nota máxima na prova oficial do INEP) não significa, nem de longe, conhecê-los intimamente, tampouco apresentar condições de contrapor suas ideias ou compará-las à realidade em que se insere. O que Freire poderia oferecer a um aluno sobre o debate dos "Estigmas associados a doenças mentais na sociedade brasileira" da prova de Redação do Enem 2020? Ou o que o educador poderia oferecer, efetivamente, com sua "Pedagogia do oprimido", de respostas para a problemática apresentada em 2015 de "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"? Infelizmente, se não Freire, outro pensador, crítico ou autor foram mencionados sem nenhuma reflexão efetiva, apenas um nome para cumprir a necessidade de um repertório vazio e sem diálogo com o mundo. Vejamos o exemplo prático dessa reflexão extraído do portal G1. Nele, um estudante indica em seu desenvolvimento a óptica de Aristóteles sobre a educação e a transformação que esta deveria propor à sociedade. A redação foi validada pelos corretores oficiais como nota máxima, isto é, mil no Enem 2020 cujo tema, já mencionado, fora "Estigmas associados a doenças mentais na sociedade brasileira":

> A princípio, sob a óptica do filósofo grego Aristóteles, a educação é um caminho fundamental para a formação da vida pública, à proporção que coopera para o bem-estar da cidade. Diante dessa perspectiva, a manutenção da estrutura deficitária da propagação de conteúdo de saúde mental, na sociedade brasileira, agrava o desenvolvimento de doenças psíquicas, visto que retira do

> cidadão o acesso ao conhecimento. Portanto, a não ministração de aulas e de eventos os quais abordem sobre essa temática promove, lamentavelmente, a disseminação de tabus falaciosos e a redução da busca por tratamento adequado – ao passo que o crescimento das enfermidades é avassalador. (G1, Enem 2021)

O que, de fato, o aluno compreende ser educação não é possível identificar, tampouco quero transformar essa declaração em uma pergunta retórica extensa e de cunho filosófico. Entretanto, ao mencionar que há "tabus falaciosos" (G1, Enem 2021); o que seriam na compreensão desse aluno, tanto a ideia de tabu quanto de falácia, a junção desses dois que transformou o substantivo em adjetivo e como isso é aplicado ao tema não foram explicados e, possivelmente, se assim o fossem, o aluno não alcançaria a nota máxima pois lhe faltaria espaço para escrever as outras exigências rígidas da Redação e, por conseguinte, perderia em progressão de suas ideias.

Ademais, quando afirma "que o crescimento das enfermidades é avassalador" o faz por compreender o significado do termo avassalador ou tão somente lhe pareceu adequado ao nível da problemática? Novamente, não haverá uma resposta, pois nem existe uma comprovação na realidade sobre tal declaração. Outro ponto importante a se observar é o fato de o educando não abordar, nesse parágrafo retratado, os impactos do preconceito associado a doenças mentais, mas sim da doença propriamente dita. Como um parágrafo inteiro de desenvolvimento temático oferece um tangencia ao tema e, mesmo assim, conquista nota máxima – aqui deve ser refletido o processo de avaliação de dois (ou até mais) educadores que validaram como produção esperada tal desvio temático.

Então, o problema é construído. De um lado, um educando que não consegue relacionar Aristóteles à situação contemporânea vigente. Do outro, educadores avaliadores que ignoram a discussão proposta de forma rígida pelo próprio exame e validam uma ideia que não era a esperada. Pior do que uma redação de caráter uno, é uma produção de texto que na reprodução vazia de ideias encontra respaldo no sistema avaliativo sem nenhuma criticidade inclusive pelo corretor. É o sistema opressor que se retroalimenta das demandas de cada indivíduo.

Logo, pergunto-me à qual práxis esse estudante foi submetido e o quão diferente é da minha própria experiência, afinal, embora trabalhe sempre com a reflexão do problema proposto e a tentativa exaustiva de aproximá-los da vivência imersiva com o tema, por vezes, e não poucas, consigo oferecer algo para além da repetição exaustiva e pouco producente. Então, revisito as palavras de Freire (2016) e deparo-me com a ideia de que:

> É assim que a opressão encontra, na lógica do atual sistema de ensino, um instrumento de escolha para tornar o *status quo* aceito e prolongá-lo; ou que, com a desculpa de melhorar ou promover a "integração social", a ação pedagógica contribui para cavar e legalizar "um abismo profundo entre as classes". (FREIRE, 2016, p. 128).

Reflito, então, que mesmo oriundo da escola pública (em número praticamente nulo), meu aluno no curso (de escola, por natureza da instituição, já são da rede privada) teve a condição de pagar por um recurso extra que a maioria dos educandos brasileiros não tem. Se consigo alçá-los a bons resultados de vestibular tão somente, o que minha práxis revelará de exitoso e relevante à sociedade senão apenas um fortalecimento do abismo de classes notoriamente já contabilizado. Assim,

> Em vez de comunicar, o professor dá comunicados e faz colocações que os alunos recebem passivamente, aprendem e repetem. Trata-se de uma concepção "acumulativa" da educação (*banking-concept*). Na concepção acumulativa da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram seus detentores àqueles que eles consideram como os que não sabem nada. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característico de uma ideologia de opressão, o que constitui uma negação da educação e do conhecimento como processo de pesquisa. O professor se apresenta a seus alunos como seu contrário necessário; considerando que a ignorância deles é absoluta, ele justifica a sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo da dialética hegeliana, aceitam a própria ignorância como justificativa da existência do professor, mas, ao contrário do escravo, eles jamais descobrem que educam o professor. (FREIRE, 2016, p. 131)

Posto isso, percebo que as relações estabelecidas pelo professor com seus alunos associam-se à relação entre o dominador e os dominados, pois refletem o contexto social maior, mesmo em seu aspecto pessoal, pois não se oferece nada além de uma resposta imediata a uma situação social casuística, porém que não será a vivência do aluno.

O professor, então, ano após ano, repete as mesmas frases, ensinamentos e conceitos, uma vez que não conhece outra metodologia ou não compreende o porquê ou para quê estabelecer um processo de contínuo progresso de pesquisas e estudos, afinal, não vê um fim definido disso. Ante esse cenário, e ao questionar minha práxis, também me desafio, pois como posso oferecer um curso que mostre as fragilidades do educador – sejam pessoais, sejam profissionais, sejam acadêmicas – e as necessidades cotidianas de também fazer parte do processo de ensinagens se o mercado de pré-vestibular exigirá uma postura firme, assertiva, impositiva, de um educador sem máculas e sem erros sob o risco de uma falência econômica.

Embora busque na relação diária e íntima, oportunizada também pelas TD, com os educandos, ora do espaço escolar formal, ora do espaço informal – o Estrutura da Redação – não há no *marketing* educacional opressor espaço para uma práxis

desnuda e verdadeira. Por vezes, ainda mais na figura de um homem – o que reforça os estereótipos machistas da sociedade – a fragilidade que demonstrei, como exemplo ante a depressão – colocou em debate a minha qualidade de educador – como se até o processo da doença não pudesse aproximar e transformar, afinal, a depressão é a situação que mais odiei – e odeio viver – nesses últimos três anos e meio, porém é uma das que mais celebro, afinal, nela comecei a me redescobrir enquanto profissional, esposo, estudante e pessoa.

A partir dessa breve reflexão, no entanto, percebo que a opressão esmaga e arranca a todos de seu lugar e de seus papéis enquanto cidadãos. Não dá margem para o erro, também não se permite errar. Não aceita o diferente e não busca um processo de ensinagem real, apenas de transferências simplistas, modeladas para manter o *status quo*. Não interessa explorar os múltiplos letramentos, interessa mostrar apenas que o educador pode oferecer aos alunos o produto que desejam comprar: uma redação exemplar para uma prova. Mais uma vez, a práxis é condenatória, vazia, solitária e opaca.

> A educação problematizadora não serve e não pode servir aos interesses do opressor. Nenhuma ordem opressora poderia permitir aos oprimidos começarem a fazer qualquer questionamento; por quê? [...] O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. (FREIRE, 2016, 135)

Contudo, por fim desta subseção, a pesquisa aqui proposta não só é um exercício de compreensão do entendimento de Freire sobre o que é práxis, como também o é subsídio para os estudos acerca da relação entre filosofia e educação e apresenta contribuições para a reflexão do vínculo entre práxis e educação. Pois, afinal, defendemos que "a educação é práxis, do contrário não é educação" (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108).

3.1.4 Ser professor de Redação – a sociolinguística e o ensino

Assim, saliento aqui o caráter de compreensão da atividade de escrita verbalizada como de maior prestígio social, porém não como única forma de manifestação social (BNCC, 2018). Entretanto, diante dessa realidade, poucas instituições de ensino universitário, no Brasil, parecem ir na contramão dessa

estrutura. Exemplo disso é a Unicamp[5] (COMVEST, 2020) cujo movimento revela-se contrário e transformador em relação ao que o INEP (2021) propõe em suas provas, ao extrapolar, em seu exame seletivo de 2020, o limite da dissertação-argumentativa clássica e exigir de seus candidatos a produção de um texto de *Podcast* [6]– um gênero novo, adaptado às novas realidades das TICs[7] e coerente ao público-alvo: adolescentes e jovens, por vezes, concluintes do ensino médio. Contudo, a exigência da Universidade de Campinas não é regra – como já mencionado – e a produção repetitiva gráfica ainda predomina tanto em avaliações formais quanto nas aulas.

Para Antunes (2009a), o texto escrito necessita de recursos de composição que a linguagem pode vir a dispensar, como pontuação, organização vocabular, redução das repetições lexicais e cuidados com as regras de sintaxe e concordância. No entanto, o texto falado, segundo Marcuschi (2000), oferece oportunidades como entonação, repetição, digressões, entre outros recursos que, na transformação gráfica se posicionam como inaceitáveis.

Desse modo, o ser professor de Redação é um exercício cotidiano que deve extrapolar os contornos limítrofes do texto verbal escrito e apresentar, aos alunos, não só variadas plataformas de atuação gráfica, isto é, múltiplos letramentos escritos, mas também se apropriar das oralizações e de suas infinitas possibilidades, como – inclusive indicadas pela BNCC – teatros comunitários, palestras, debates públicos, entre outros. No entanto, ainda em fase de adaptação ao novo documento, na escola em que atuei, até dezembro de 2021, ainda não há um plano direcionado a essas construções multissemióticas, portanto, não ficarei condicionado a elas, antes, proporei uma breve análise da própria BNCC a fim de compreender o modo pelos quais meus educandos têm adquirido suas habilidades escritas, contudo apenas da realidade vigente no meu curso.

---

[5] A Unicamp, tradicionalmente, contextualiza seus enunciados a situações possíveis no cotidiano de um estudante jovem. Ao optar no processo seletivo de 2020 pela produção de um *Podcast*, a instituição manteve a avaliação na forma escrita, contudo, oportunizou aos educandos desenvolver um texto que seria aplicável à realidade oralizada – marca de uma sociedade que, embora grafocêntrica, com o avanço das TICs, consegue redescobrir novas formas comunicativas e atribuir prestígio a elas.

[6] Em levantamento divulgado pelo próprio *Spotify*, até 01º de dezembro de 2021, o *Podcast* "Mano a mano" em que o artista Mano Brown recebeu o ex-presidente Lula para uma entrevista, tornou-se o mais ouvido na plataforma no Brasil. O top 5 ainda é composto por uma entrevista do Ministro da Economia – Paulo Guedes; uma entrevista com o médico Drauzio Varella e dois podcasts de teor pessoal. A temática política, econômica e médica, tão frequentes no público mais velho, ganhou destaque em uma linguagem jovem – que busca se reconhecer na dinâmica do gênero textual que lhe é acessível. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/lula-no-mano-a-mano-e-o-episodio-de-podcast-mais-ouvido-do-spotify-em-2021/ publicado em 03/12/2021, acesso em 30/12/2021

[7] Optou-se por esta grafia tal qual Roxane Rojo utiliza em sua obra (vide referências)

Para que esse conceito de habilidade seja bem esclarecido, destaco que a BNCC (2018) a trata como algo suficiente para mobilizar adequadamente as construções de saberes desenvolvidas nas diferentes dimensões sociais e emocionais a fim de que haja uma aprendizagem, efetivamente, relevante. Assim, ao estudar um texto e fazer suas leituras de mundo, é esperado em um processo seletivo que os textos-motivadores possam ser apropriados pelo candidato, sem, contudo, fazer-se uma reprodução meramente copista daquelas informações tal qual há alguns anos era esperado no ensino de, praticamente, todas as disciplinas (DEMO, 2015). Antes, em conformidade com a BNCC (2018), os vestibulares e, a partir de agora, ater-me-ei apenas à análise da estrutura Enem, é esperado de um aluno em término de ciclo básico de ensino a capacidade de

> Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (BNCC, 2018, 5.1)

Dessa forma, o exercício de escrita precisa ser compreendido a partir de uma leitura atenta dos signos à volta da realidade do aluno – como gráficos e charges, por exemplo – a fim de que o texto escrito, em consonância com a apropriação simbólica do educando, oferte-lhe condições necessárias para um desenvolvimento textual socialmente aceito, efetivamente crítico e, como consequência, não como fim, possa lhe garantir um bom desempenho nos processos seletivos.

Entretanto, quando essa relação passa a ser desenvolvida, um paradigma precisa, por vezes, ser superado, isto é, o conceito de que uma boa redação é sinonímia de um texto sem inadequações gramaticais, o que, para Antunes, (2009b) precisa não só ser ressignificado pelo educador, como também trabalhado em sala de aula. Em minha análise da evolução de textos de determinados educandos, constato que nem sempre o texto com mais desvios gramaticais é, necessariamente, o pior; tampouco a produção com bom domínio da morfossintaxe é excelente em seus objetivos comunicativos. No entanto, observo que os dois tendem a caminhar juntos, tanto no processo dos que já possuem textos consolidados, quanto no desenvolvimento de cada um, já que as melhorias estruturais, por vezes, impactam no bom desempenho gramatical – também conforme as análises aqui listadas.

Por conseguinte, a fim propiciar ao educando um espaço reflexivo e de possibilidades múltiplas de letramento e reflexão, coube a mim, primeiramente,

entender que o aluno precisa ter contato com textos de caracteres múltiplos, embora parte do meu público-alvo tenha uma realidade de acesso a possibilidades semióticas variadas. Logo, desde a interpretação adequada de uma foto – competência específica 7 da BNCC (2018) – e suas possibilidades (desde veracidade do texto à criação de sentidos e intencionalidades) até a compreensão da importância leitora de um gráfico (e da correta interpretação de seus dados) para a construção de argumentos sólidos e com bases confiáveis – desde que, também, divulgadas por instituições sérias e de credibilidade.

Assim, a primeira dificuldade que tenho constatado na tentativa de ressignificar a práxis e fazer a aplicação, aos alunos, dessas leituras profundas e críticas dos textos a eles oferecidos, tal qual sugere a BNCC, foram os impactos da sociedade da informação rápida e fácil (HAN, 2015), a qual vive um esgotamento social e mental, seja pela facilidade do consumo informacional, seja pela ausência de criticidade ante tamanho volume informativo. Embora estudantes concluintes do Ensino Médio ou egressos há pouco tempo e em contato com possibilidades múltiplas textuais, não há, por parte desse público, uma reflexão acerca do que lhes é apresentado.

Então, aplicativos como *Instagram, Tiktok* ou *Twitter* oferecem, hoje, infinidades de textos multissemióticos, desde vídeos curtos de segundos com exclusão permanente da rede, até vídeos virais com milhões de *likes* apenas por uma dança ser considerada engraçada ou motivadora. Logo, mesmo que se deparem com estruturas discursivas que a minha geração e as anteriores não tiveram e jamais terão acesso; criticá-las ou transformá-las em suas produções textuais sociais, ainda mais de natureza gráfica, não se constitui enquanto um exercício natural.

Isso nos ajuda a entender o fenômeno elencado anteriormente: o baixo desempenho nas avaliações nacionais, uma vez que quase 4% dos estudantes que realizaram a prova do Enem obtiveram nota zero (INEP, 2021) – sinônimo do fracasso educacional, uma vez que não foram capazes de realizar um dos gêneros mais explorados e estudados (tido como de prestígio social) e foram incapazes de manter as exigências mínimas solicitadas.

Por sua vez, é relevante notar a que tipo de professor um educando é submetido ao ter um desempenho tão desastroso, pois Demo (2019) destaca que a prova não deve servir como instrumentalização única das aulas, um fracasso retumbante em uma avaliação de cunho nacional revela, em certa medida, a ineficiência dos educados em, sob nenhuma hipótese, terem sido submetidos a

critérios avaliativos por seus professores, já que, se assim o fosse, possivelmente não seriam avaliados com nota zero no teste.

Aqui, a hipótese se desenha de múltiplas formas, porém mesmo que se considerasse um nervosismo natural dos candidatos; para uma nota ser atribuída enquanto zero no Enem, precisa haver múltiplos fatores envolvidos, desde o desconhecimento total de uma dissertação-argumentativa; desconexão entre as partes textuais e/ou, ainda, fuga ao tema, o que representaria, justamente, a falta de percepção crítica aos textos com os quais estabelece contato e, portanto, fora incapaz de lê-los adequadamente. Isso, segundo Antunes (2009b), ocorre já que nenhum ser incluído em uma esfera social escreve ou fala com a possibilidade de escapar dos limites semânticos e sintáticos das palavras. Logo, se o fazem em suas redações anuladas no Enem, não conseguiram cumprir com o preceito discursivo mínimo esperado.

Partindo dessas reflexões e discussões teóricas com minhas problematizações, trago, na próxima seção, o questionamento “Quais são as minhas transformações no processo de ensinagem?” que se tratará no Memorial Formativo.

4 DESCREVENDO E REFLETINDO

Nesta seção, apresentarei a construção de meu memorial formativo, que não é um diário, mas a partir dos momentos, locais, vivências, discussões teóricas que me permitiram participar de ensinagens, será descritivo. No entanto, não estará acabado, pois sempre se complementará nas concordâncias e discordâncias de minhas vivências temporais, sociais e de meu cotidiano individual e coletivo.

Essa construção se dá com base nas concepções que dialoguei no que se traz enquanto marco teórico, refletindo com dados que vivi e vivo enquanto ser professor.

4.1 O Memorial formativo

2020 iniciou-se com um ano de muitas perspectivas. Havia concluído as primeiras cadeiras do mestrado, e o meu curso de Redação – Estrutura da Redação – ganhava uma identidade própria. Se, em 2019, levei quase 100 dias para conquistar 40 alunos, com os resultados obtidos no Enem e amplamente divulgados na rede social *Instagram*[8], iniciava o ano letivo com 55 alunos em um "aulão" inaugural. Aqui, revela-se, na minha vivência, o que vinha criticando: a supervalorização de uma prova inócua, porém que goza de prestígio social a ponto de ser uma ferramenta comercial valiosa – torna-se o texto, então, um subproduto educacional, facilmente vendável, porém que não cumpre com o objetivo central do ensinar: o descortinar das possibilidades de mundo. Em contrapartida, era a concretização de vários sonhos que perduraram até o dia 13 de março com a confirmação de que o novo coronavírus (COVID-19) já não era mais uma ameaça endêmica, porém se transformara em uma pandemia. Infelizmente, mal sabíamos os números devastadores que ainda seriam apresentados à nossa nação, nos meses subsequentes, oriundos de uma política negacionista e anticiência.

Suspendi, de forma imediata, as aulas presenciais, até porque, à época, o curso funcionava em uma "sala aquário", sem ventilação natural e com nenhum distanciamento entre alunos. A partir daí, começou o desafio para estabelecer qual seria a melhor metodologia, quais plataformas digitais seriam utilizadas e, o mais importante, o que iria, de fato, contemplar as necessidades desses alunos.

---

[8] https://instagram.com/estruturadaredacao

Inicialmente, adotei a gravação de videoaulas no Youtube[9] (seguida de roteiros escritos que direcionavam o que deveria ser feito e a entrega das redações via *Whatsapp* para correção por áudio na sequência). Já houve uma queda, embora ainda pouco expressiva, no número de redações entregues. Nas semanas seguintes, a entrega dos textos chegou próxima a zero (cada aluno deveria desenvolver entre duas a três produções semanalmente, porém, os poucos que entregavam, não devolviam mais do que uma redação para minha análise).

Após esse momento, cerca de três semanas decorridas desde a primeira experiência, fui apresentado à plataforma "*Google Classroom*[10]" por uma professora colega (também detentora de um curso de Redação) de Goiás. Sem conhecer o aplicativo adequadamente, comecei a fazer meus primeiros esboços e esforços para compreendê-lo. Pensei: os educandos passariam, então, a fazer as entregas de seus textos por este canal e, assim, receberiam devolutivas, como as que constarão no anexo deste trabalho, de forma mais precisa, com os devidos recortes explicativos que eu faria a eles.

As aulas continuavam gravadas, porém, por exigência dos alunos, passei a adotar aulas simultâneas, ou síncronas, como um complemento ao conteúdo gravado. Rapidamente, enfrentei um novo desafio: conhecia, apenas, o *Skype* como comunicador instantâneo de grande alcance, contudo, este era insuficiente para contemplar o número de educandos presentes em cada reunião. Com auxílio dos próprios estudantes, como estes têm habilidades e conhecimentos infinitamente superiores aos nossos para nos conduzir também no processo de aprendizagem, passei a testar outros comunicadores e, após tentativas frustradas, tive acesso ao Zoom[11] – plataforma até hoje utilizada no curso.

De forma simultânea, começava a perder alunos: seja pela demora que eu apresentava na devolutiva dos textos produzidos, seja pelo desânimo que começou a "assolar" a todos – em parte devido ao prolongamento das medidas de isolamento social –, seja pela falta de adaptação à nova forma do fazer saber do curso e o próprio educando não entender o que realmente acontecia, afinal, dependíamos de outros, e

---

[9] https://youtube.com/estruturadaredacao

[10] Plataforma do Google em que é possível organizar a ministração de cursos a partir da disponibilização de arquivos em áudio, vídeo, imagens, PDF, além da elaboração, na própria plataforma de atividades de múltipla escolha, discursivas ou, até mesmo, envio de arquivos em formato PDF para correção com grade de notas configura pelo professor.

[11] Plataforma de comunicação instantânea por áudio e vídeo com a capacidade de até 100 pessoas simultâneas no plano pago de US$14,90 mensais.

aqui trago o próprio Ministério da Saúde que deveria nos dar clareza de nossa situação, de nossos riscos, afinal era e é nossa vida e daqueles que amamos o principal foco de nossas preocupações.

Em meados de maio, percebi a necessidade de contratar um professor corretor para me auxiliar nessa tarefa e, assim, dar celeridade às devolutivas textuais – até para que o propósito de escrita textual não se perdesse. Rapidamente, novos impasses foram gerados. Os educadores que se propuseram a trabalhar nas correções dos textos afirmavam conhecer o modelo de correção textual do processo seletivo da Universidade Federal do Paraná além de declararem dominar a ferramenta *Google Classroom*. Com os pequenos testes que fiz para conhecê-los e comprovar a veracidade dessas alegações, tais versões começaram a se revelar como falaciosas.

Alguns educadores utilizavam o Enem como base na correção das produções, conhecimento que contraria cabalmente a forma de se conduzir a adequação do texto à UFPR. Outros sabiam menos do que eu na utilização mecânica da plataforma do Google. Porém, ainda precisava de mais professores para poder manter o funcionamento do curso. Após os testes – e algum sentimento de frustração com meus colegas – em torno de oito profissionais que se dispuseram a participar da seletiva, pude acertar parceria com duas professoras. No entanto, outro contingente de estudantes já havia cancelado o curso. Nesse ínterim, destaca-se o fato de que estava com uma sala locada em área nobre da cidade e, completamente, vazia. Levei 3 meses para ter coragem de ir até lá, tamanho era meu desânimo frente à pandemia.

Nesse momento de franco declínio, percebi que minha estratégia precisava passar por uma verdadeira revolução. Foi quando me associei a alguns influenciadores digitais (*instagrammers*), estabeleci uma rotina diária de aulas que contemplassem gêneros da UFPR, do Enem e de outros vestibulares, bem como reforcei a contratação de outros profissionais para auxiliar na correção de textos (que rapidamente abandonaram o trabalho e deixaram o serviço a cargo de uma única professora que, até hoje, auxilia-me nesse árduo processo). O curso, à época, rapidamente voltou a crescer e, em pouco tempo, já havia cerca de 90 estudantes matriculados para o segundo semestre de 2020. Contudo, ainda não tinha uma estratégia que me agradasse e, antes disso, fosse efetiva para garantir uma evolução natural dos educandos. Pensava em muitas possibilidades, contudo a principal fora como sobreviver ao que acontecia, pois sabia que de nada adiantaria ter o retorno dos alunos no curso sem criar métodos de ensinagens adequados não somente aos

processos seletivos que, sucessivamente, iam sendo cancelados. Porém, com o distanciamento físico, parecia que eu perdia meus educandos e eles me perdiam enquanto educador.

Em novembro, a dois meses da prova do Enem, que havia sido remarcada, percebi que aulas expositivas via plataforma Zoom, que nada mais era do que fazer o mesmo movimento já praticado no presencial com a diferença de apenas estar em casa, ou na sede física do Estrutura, não seriam suficientes para atender demandas específicas, ainda mais pelas devolutivas de textos constantemente atrasadas, fruto de apenas uma professora corretora. Foi, então, que o método precisou mudar e o trabalho passou a ser ressignificado por mim.

4.2 O lugar é um espaço para sonhar

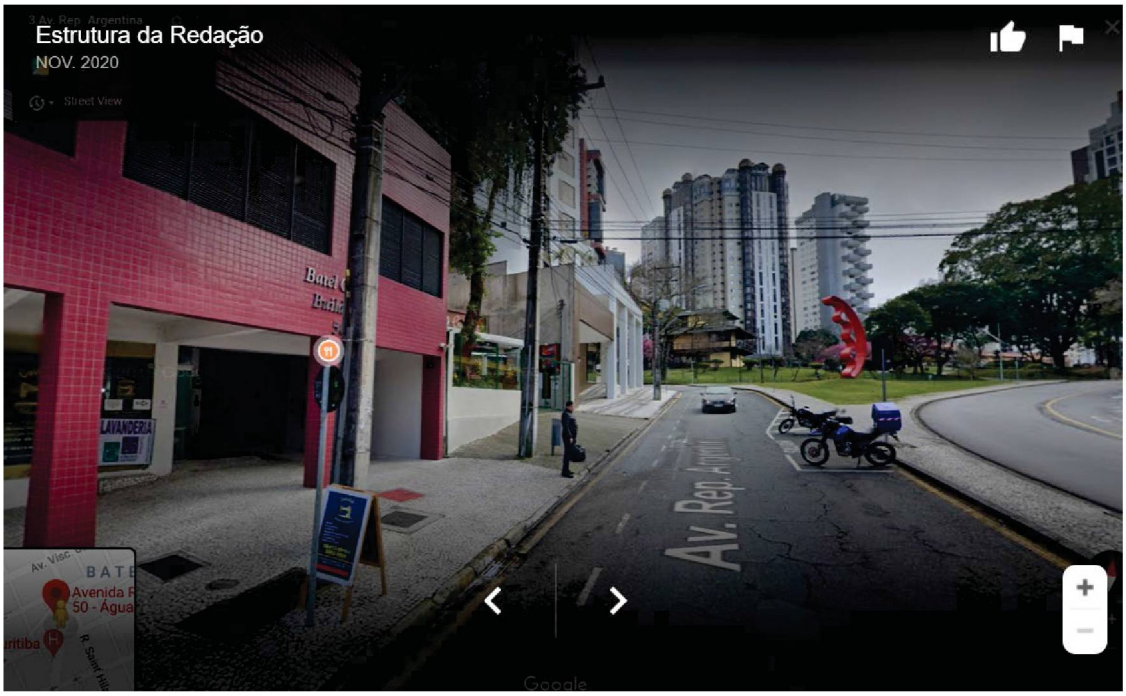
Antes de prosseguir, por compreender o lugar como o espaço de criação e partícipe da minha própria práxis, gostaria de apresentar o local onde o Estrutura da Redação funciona fisicamente[12] desde o dia em que a OMS decretou pandemia de Covid-19. Lá é importante pois, conforme já relatei, ao sentir o desconforto do desenvolvimento de métodos massificados do local de ensino formal, precisei encontrar meu espaço próprio, construído a muitas mãos.

Ao iniciar em um *coworking*[13], não tinha a identidade própria que o meu curso precisaria demandar. Por isso, ao finalmente conseguir uma sede, embora alugada, com espaço exclusivo para o curso, algumas metas e ambições tonaram-se mais fáceis de serem atingidas. Por conta do trabalho na escola formal e no curso, minha esposa passou a buscar um endereço comercial até consegui-lo em março de 2020. Eu apenas conheci onde seria a nova sede do curso com o contrato de locação já assinado. O espaço deveria, tão somente, contemplar duas necessidades, conforme havíamos acordado: uma antessala que pudesse ser transformada em um espaço de café e lanches (afinal, muitos deles viriam de seus cursos pré-vestibular ou colégio e precisariam de uma pausa para desopilar dos momentos de estresse vividos na parte da manhã ou da tarde), além da sala principal ser ampla para comportar de forma

[12] O curso está situado na Av. República Argentina, 50, sala 82, em frente à praça do Japão na cidade de Curitiba, Paraná.
[13] É um espaço compartilhado, em um aluguel por hora de uso, não mensalidade tradicional, em que pequenos empresários e *startups* utilizam para suas o desenvolvimento de seus projetos de naturezas distintas – desde projetos de arquitetos a cursos de formação livre.

adequada de 10 a 12 alunos, com mesas largas e que pudessem ser movidas e reformatadas aula a aula, curso a curso.

Figura 01 – Fachada do prédio onde funciona a sede física do curso



Fonte: Adaptado do Google Maps

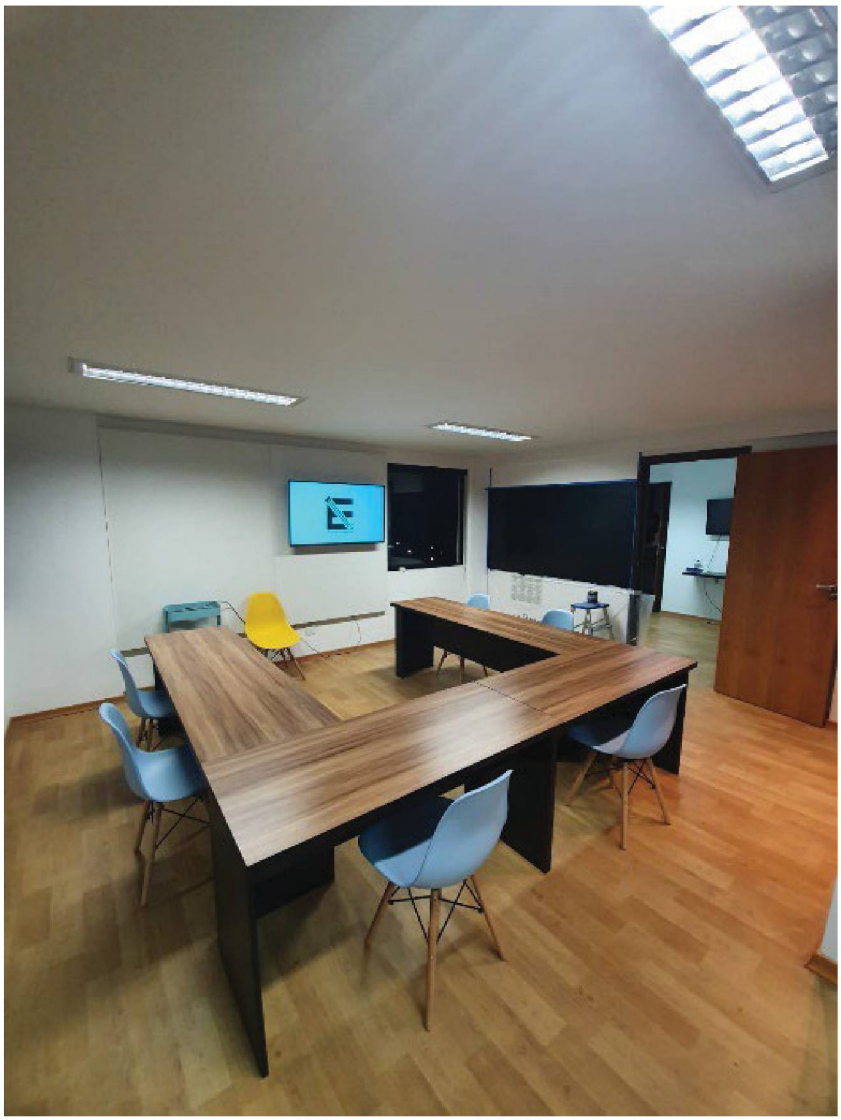
A opção pela localização da unidade física contemplou a dois princípios em nossa busca: a facilidade de acesso em uma região mais central – integrada pela malha de ônibus da cidade – e a segurança que a região poderia oferecer.

A sala, contudo, precisaria de nossas intervenções. Então, minha esposa, meu sogro e meu cunhado passaram a confeccionar os móveis de madeira (mesas, canto da biblioteca, painel de televisão), enquanto eu ia atrás dos itens como micro-ondas, geladeira, cafeteira de cápsula, televisão, quadro de vidro (desejava um quadro que não fosse branco ou negro para não remeter ao ambiente escolar tradicional). Tínhamos um orçamento limitado e o radar das promoções estava ligado. Parece irrelevante este ponto, contudo revela o que o Estrutura é: um sonho de um educador inconformado, mas que seria incapaz, como é todo processo educativo, de ser realizado por apenas duas mãos. Assim, no mês de junho (relembro que a sede física permanecia fechada por determinações sanitárias da prefeitura de Curitiba), conseguimos concluir o projeto do ambiente do curso, conforme as figuras 02 e 03.

Como disse, a preocupação com o espaço físico era determinante para mim antes mesmo de ser apresentado à dimensão do espaço como uma análise científica,

porém compreendia como tal ambiente poderia interferir em minha práxis e ajudar, ou não, no êxito do curso e dos desafios que surgiriam.

Figura 02 – Sala principal do curso quando fora instalado o mobiliário



Fonte: o autor (2021)

Sala principal do curso. Nela, a disposição das mesas é mutável a fim de ressignificar o espaço de aprendizado, podendo transformá-la em arena, em fila, organizá-las na diagonal ou em outros formatos possíveis.

Figura 03 – Sala de estudos (antessala)



Fonte: o autor (2021)

Esta sala é destinada a estudos, onde há a bancada em L para isso, além de uma TV com acesso a plataformas de streaming e a um videogame para momentos de descontração. Inicialmente, também abrigou o espaço do café e dos lanches que fora transferido para uma copa posteriormente.

4.3 Um novo fazer pedagógico: caminhando pela ressignificação

Sem as obrigações formais da instituição regular na qual trabalhava (além de uma flexibilidade de horários de aulas que aquela me oportunizou em 2020), comecei a fazer atendimentos individuais com os educandos do curso a partir de dezembro. Nesse momento, o curso contava com apenas 75 alunos. Com a ilusão de arrefecimento dos impactos da Covid-19 (a história mostraria que pouco depois a segunda onda seria ainda mais perversa), dividi os educandos em dois grupos: os que se sentiam confortáveis em comparecer presencialmente à sede física do curso, e os que optaram por permanecer no atendimento on-line. Fazia em torno de 45 atendimentos semanais, entre presenciais e digitais, o que totalizava algo em torno de 24 horas exclusivas de atendimentos individualizados na semana. No mesmo ritmo,

novas professoras se juntaram a mim e à primeira professora selecionada, logo, passávamos a trabalhar em cinco integrantes.

Do início de dezembro de 2020 a 16 de janeiro de 2021 (véspera da prova Enem), tivemos apenas dois períodos de recesso (23 a 25 de dezembro e 29 de dezembro a 1º de janeiro), a fim de garantir ritmo nos atendimentos e "compensar o tempo perdido". A evolução dos educandos foi acelerada. Se antes havia erros gramaticais básicos e um "não texto" – quero apenas destacar que a opção por "não texto" é pelo fruto de não haver uma estrutura robusta com clareza, coesão e encadeamento lógico das ideias, conforme defende Antunes (2009b) –, na semana de véspera do Exame nacional, a evolução era robusta e dava segurança tanto a eles, enquanto discentes, quanto a mim como docente.

Apenas em março de 2021, o resultado saiu e foi superior ao que havia projetado. 50 alunos conquistaram desempenho superior a 900 na Redação, 20 alunos acima de 800 e apenas 5 estudantes obtiveram nota inferior a 800. Dessa maneira, 65% de meus alunos haviam feito mais de 900 na Redação Enem, enquanto a média nacional ficou em 4% (INEP, 2020). A proficiência média em Redação dos alunos do curso ficou em 899,07 pontos contra 588,74 da média nacional (INEP, 2020). Se comparada a qualquer instituição pública e privada regular no país, figuraríamos nas primeiras colocações conforme levantamento do jornal Folha de São Paulo (2020).

Isso permitiu compreender a importância, e o impacto, que o atendimento individualizado exerce sobre o aluno de Produção de Texto, pois é no cotidiano do verdadeiro ato de segurar as mãos do aluno que a educação se transforma e liberta. Tal prática de minha trajetória permite-me reforçar o papel, já destacado por Freire (1987), da educação transformadora e acolhedora, a qual objetiva despertar autonomia no estudante e prazer pelos estudos a partir de suas vivências e de sua postura de criticidade.

Deixei, ao longo desse processo, de ser apenas o educador, por vezes, inalcançável nas salas de aula, para me tornar o educador companheiro, aquele que compartilha espaços e emoções, que se permite descobrir e "sonhar sonhos" que, inicialmente, não eram meus. Dessa forma, o destaque e o reconhecimento das notas em provas formais vão para além da felicidade de um momento transitório – e já dialogado aqui como um mero produto do meio – mas ganham corpo e agilidade em algo maior: a concretização de um processo de ensinos e aprendizagens (no plural,

para ressaltar a minha própria evolução e compreensão do que se faz necessário neste desenvolver-se docente) capazes de, efetivamente, transformar.

4.4 A educação é um meio, não o final

A educação é um construir coletivo atento às necessidades individuais de cada educando, contudo, no Brasil, com salas de aula, por vezes, com mais de 30 alunos, contemplar de forma satisfatória a necessidade de cada um desses estudantes torna-se praticamente utópica. Essa insatisfação, inclusive, levou-me, gradativamente, a distanciar-me da educação formal exercida no ensino básico e a buscar novos caminhos e alternativas – como o curso de Redação desenvolvido por mim em todas as etapas, da implantação física, digital, material didático, métodos, aplicação, correção – ou supervisão desta – e escolhas de lanches e outras formas de carinho que utilizo na relação com o aluno.

Porém, como já mencionado, a busca por conseguir atingir os estudantes do curso e fazê-los agentes de suas próprias histórias tornou-se um desafio maior em 2020 por conta da pandemia de Covid-19. Por essa razão, em dezembro, como uma nova tática, passei a fazer atendimentos individualizados, os quais ressignificaram parte da minha estrutura profissional.

Para facilitar o recorte da análise que farei na próxima seção, aqui, resgatarei as atividades desenvolvidas nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, a fim de analisar as atividades desenvolvidas pelos alunos desde a inserção instrumental básico do que é o texto Enem até a produção de texto em si no dia do certame. Para isso, relatarei não só a dinâmica das aulas, e métodos utilizados, como também a rotina das correções desenvolvidas nos atendimentos individuais.

As aulas, nessa reta final antecedente ao Enem, foram ministradas nos dias 08, 15, 22 e 29 de dezembro, 05 e 12 de janeiro. Todas foram ministradas via plataforma Zoom e estiveram disponíveis tanto de forma síncrona quanto, posteriormente, assíncrona. No primeiro encontro, foram esclarecidas as dúvidas sobre a rotina que iria ser estabelecida nas aulas e nos atendimentos individuais (presenciais ou online). Além disso, houve uma explicação do que seria uma Redação esperada na banca do INEP, bem como a análise de uma Redação nota máxima e uma nota 960. Ao término dessas atividades, que duraram em torno de 1h10, houve um espaço para dúvidas que foram sanadas, bem como a orientação das primeiras propostas.

Já nas aulas subsequentes, a mesma rotina fora estabelecida, com aulas síncronas, podendo ser assistidas em outros momentos, conceitos, repertórios e estruturas de dissertações Enem e análise de Redações nota máxima ou ligeiramente inferior a isso. Essa dinâmica se manteve até o dia 12 de janeiro, data da última aula do curso. Trabalhamos, desse modo, por mais de seis horas apenas aulas expositivas ao longo desses encontros. Assim,

> O conhecimento disponibilizado aos alunos em vídeos surgiu como uma opção para a ação educativa (Belloni, 1999), obtendo um lugar significativo ao lado das demais modalidades de ensino (Luckesi, 2004). Prepara os alunos para uma nova dinâmica de sala de aula, reforçando e complementando seus conhecimentos acerca dos temas em questão. Essas abordagens se aproximam daquilo que se costuma denominar de modalidade híbrida flexível, a qual procura combinar os elementos mais adequados das duas modalidades, presencial e não presencial. (BONINI-ROCHA, 2014)

Embora reconheça neste momento que a aula expositiva ministrada ao longo dos encontros tenha seguido a mesma dinâmica das aulas presenciais – um monólogo do educador observado pelos estudantes – o fato de poder assisti-la simultaneamente ou em momentos díspares e assíncronos, inclusive, com as opções de acelerar a sua reprodução, permitiram a instrumentalização inicial dos educandos; até pelo fato de ser a busca inicial deles, por uma aula conteudista.

Em paralelo a essa dinâmica exposta, os alunos eram atendidos individualmente por mim, 20 minutos cada encontro, de maneira semanal. Nesses momentos, líamos em conjunto uma redação produzida pelo educando, analisando os aspectos gramaticais, lexicais, morfossintáticos e de estrutura do gênero. Assim, foram ofertados aos alunos até cinco atendimentos ao longo desse período, o que totalizaram até duas horas de atendimento.

A fim de compreender os desafios e as construções desenvolvidas com essa dinâmica, a seguir, relatarei a situação de dois estudantes, denominados como "estudante 1" e "estudante 2", os quais não terão nem mesmo seus gêneros mencionados para preservar suas identidades. Aqui, serão transcritas duas produções de cada indivíduo. Uma desenvolvida no primeiro atendimento (no dia 21/12) e outra no dia do próprio Enem. Além disso, registrarei as notas atribuídas pelos avaliadores do exame.

Esse exercício não busca compreender o que o aluno produziu, seus acertos e inadequações, afinal, o objeto de análise não é o educando, mas sim o professor em

processo de transformação. Logo, buscarei identificar as marcas do professor de Redação e do professor de Produção de Texto a partir das dimensões propostas por Clandinin e Connelly (2011).

Quero destacar e antecipar o fato de encontrarmos alguns aspectos inadequados, do ponto de vista do certame, na Redação de 17 de janeiro, e que se parecem ainda com textos de modelagem padrão, sem uma reflexão efetivamente crítica. Contudo, deixo claro, novamente, que esse processo de ressignificação é doloroso e ainda persiste em minha práxis.

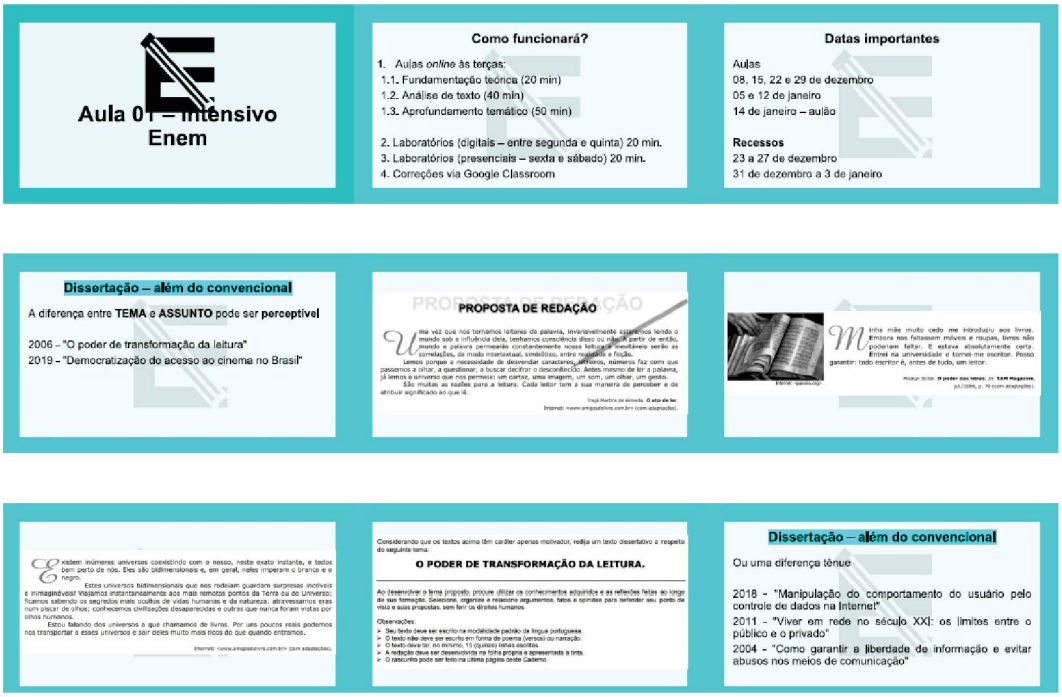
A ideia aqui não é ter a Redação de meus alunos como fechada e pronta para qualquer desafio social – embora fosse (e seja) meu desejo – contudo, antes disso, perceber onde há evolução deles, intermediada por mim, e onde não há, embora intervenções tenham sido feitas para que pudessem existir. Assim, isso me inspira (enquanto mestrando e educador) e me suscita o objetivo deste trabalho: compreender que a autonarrativa de minha práxis não se fecha na breve análise, antes se descobre e redescobre nos detalhes do ser educador.

4.4.1 Aula 01 (ministrada em 08 de dezembro de 2020)

No dia 08 de dezembro, iniciava a etapa final do curso de um ano conturbado pela pandemia. Como já relatei, planejei este momento final com um novo método a fim de ressignificar a minha própria prática pedagógica. Então, para esse momento, passei a denominá-lo, comercialmente, como “intensivo”, a fim, inclusive, de agregar novos alunos aos antigos que já estavam estabelecidos.

Na primeira aula, apresentei a dinâmica de funcionamento das aulas. Embora não tenha cumprido rigorosamente o plano das aulas propostas, tinha como objetivo dialogar com fundamentos teóricos, análises de textos e um aprofundamento de repertório. Tudo isso se deu de forma expositiva em monólogo com, apenas no final, um momento para perguntas dos alunos. Gostaria apenas de destacar que não me considero um professor inferior por utilizar aulas expositivas, ainda mais a ensinagem de Redação que exige uma fundamentação prévia tanto de estrutura quanto de repertório para que possa ser bem desenvolvida.

Figura 04 – Alguns slides utilizados na primeira aula



Fonte: o autor (2021)

Orientações dadas sobre o funcionamento do módulo "intensivo" e debate sobre o que configura o recorte temático de uma dissertação-argumentativa.

O que percebi nos meses pandêmicos (e que no intensivo, finalmente, pude aplicar) foi a necessidade de conciliar o que fazia por exposição pura e simples a uma aproximação do educando nos atendimentos individuais – não somente nas correções textuais aplicadas pela frieza do *Google Classroom.*

Isso era ministrado pelo aplicativo Zoom para uma audiência simultânea de, mais ou menos, 40 alunos (dos mais de 70 que estavam matriculados). Aproveitei para explicar o funcionamento dos laboratórios, tanto virtuais quanto presenciais. A fim de garantir a segurança dos educandos, acrescentei à estrutura física existente acrílicos de divisórias entre as mesas.

Feito esse movimento, passei à aula propriamente dita daquele dia. Expliquei, inicialmente, a diferença entre tema e assunto (marca do professor de Produção de Texto) e a necessidade de compreender criticamente a diferença entre os dois para que o objetivo do texto dissertativo, efetivamente, possa ser alcançado. Para isso, recorri às propostas do Enem já aplicadas em outro momento (2006 e 2019) que tratavam o mesmo assunto, embora suas temáticas fossem díspares.

Figura 05 – Mais alguns slides utilizados na primeira aula

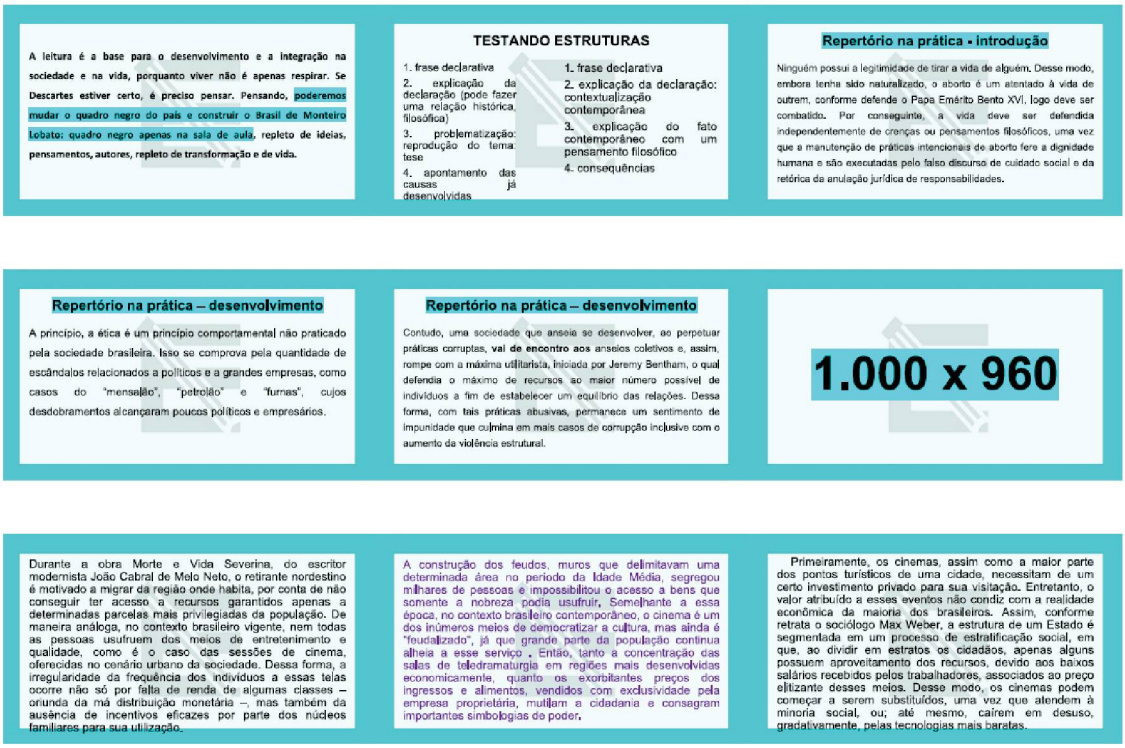


Fonte: o autor (2021)

Nesta amostragem representada na figura, fiz as análises de Redações nota mil (marca do professor de Redação) de cada ano, destacando a necessidade de rever o texto nota máxima de 2006, pois já não atendia às exigências da banca (novamente, o professor de Redação).

Posteriormente, coloquei duas estruturas padronizadas que poderiam ser adotadas (professor de Redação) e que com o repertório efetivamente adequado à discussão poderia trazer êxito ao educando (professor de Produção de Texto). Por fim, em um formato “de jogo”, fui comparando parágrafo a parágrafo uma Redação nota máxima e outra 960, com o diálogo aberto, nesse instante, questionava qual – e por que motivo – consideravam o melhor parágrafo e se era pertencente à Redação nota máxima ou à ligeiramente inferior. Adotando os mesmos critérios estabelecidos pelo INEP, em consonância com os alunos, verificamos que a Redação 960 era melhor do que a nota 1.000 pelo exercício crítico que desenvolvia em suas linhas (professor de Produção).

Figura 06 – Parte final dos slides da primeira aula



Fonte: o autor (2021)

O objetivo do uso desses slides era, justamente, apresentar a diferença entre os dois textos. Optou-se em reproduzir neste trabalho apenas uma parte deles, pois o objetivo aqui é a ilustração desse momento.

Ao término da aula, encaminhei as propostas aos alunos, por meio do conjunto de repertórios que, em parceria com minha esposa, desenvolvia antes das aulas, a fim de possibilitá-los discutir o tema para além de nomes “coringas”. Para cada temática que os alunos precisavam escrever, havia dois nomes de referência e uma breve descrição da importância desse indivíduo ou órgão.

Figura 07 – Uma fração do material de repertórios



Fonte: o autor (2021)

Nesta figura, uma representação de como funcionava o material. Aqui, há dois repertórios centrais que se relacionam diretamente ao tema e podem ser aplicados a outras discussões. A ideia era expor o autor e, na sequência, a síntese de seu pensamento.

Os alunos tiveram à disposição 40 produções para desenvolverem nesses quase 40 dias. Anteriormente, já desenvolvíamos os repertórios temáticos (desde agosto de 2020), a partir de uma verificação de necessidade desse tipo de material por minha esposa. Contudo, pelo tempo que tínhamos, eram mais elaborados (conforme figura 08), embora não fossem abordados em minhas aulas ministradas anteriormente ao momento do “intensivo”.

Figura 08 – Uma fração do roteiro utilizado antes do intensivo



Fonte: o autor (2021)

Embora fossem mais completos, os roteiros utilizados antes do intensivo não eram trabalhados pelo professor. Serviam como um estudo prévio do educando antes da aula expositiva, eles recebiam, em média, 5 dias antes da data da aula no período de julho a novembro de 2021.

4.4.2 Aula 02 (ministrada em 08 de dezembro de 2020)

Para o segundo encontro daquilo que passei a denominar de “intensivo”, a abordagem inicial da aula visou despertar o senso crítico dos estudantes. Recorri, então, a análise de uma Redação nota máxima de 2014 do Exame Nacional do Ensino Médio e perguntei aos educandos, que estavam em casa, quanto julgavam valer a nota daquele texto. Cinco alunos interagiram nessa aula e atribuíram notas diferentes em relação ao mil a partir das competências textuais, a saber, estrutural gramatical; estrutura dissertativa-argumentativa; repertório; coesão e coerência; solução adequada à problemática. Nesse momento, embora haja uma participação tímida, já se começa a perceber o traço de criticidade em relação às notas atribuídas pelos avaliadores – com justificativa do pensamento desses educandos.

Na sequência, resgatei uma discussão que havia sido recorrente nos atendimentos individuais da semana anterior: a diferença entre um texto expositivo e um texto dissertativo-argumentativo.

Figura 09 – Apresentação do que seria um texto argumentativo



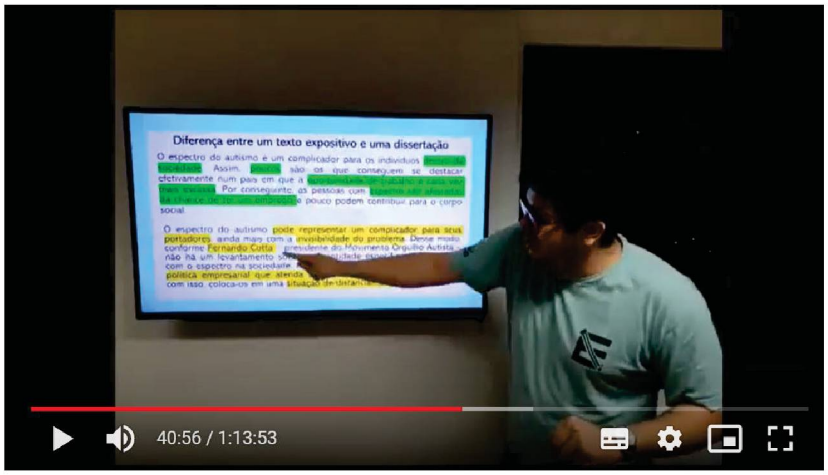
Fonte: o autor (2021)

Momento, na aula, em que se explica o que é uma argumentação e como isso pode ser desenvolvido. Apresentei, então, por que um texto pode ser configurado como argumentativo.

Isso ocorreu, já que havia notado, nos atendimentos, as dificuldades dos alunos em dissociarem uma tipologia textual da outra. Por essa razão, conforme combinei com vários deles, comprometi-me a discutir quais são os aspectos que caracterizam

essas diferenças. Para isso, recorri à estrutura teórica sobre a discussão e, posteriormente, à aplicação prática dessas características díspares.

Figura 10 – A diferença entre uma exposição e uma dissertação

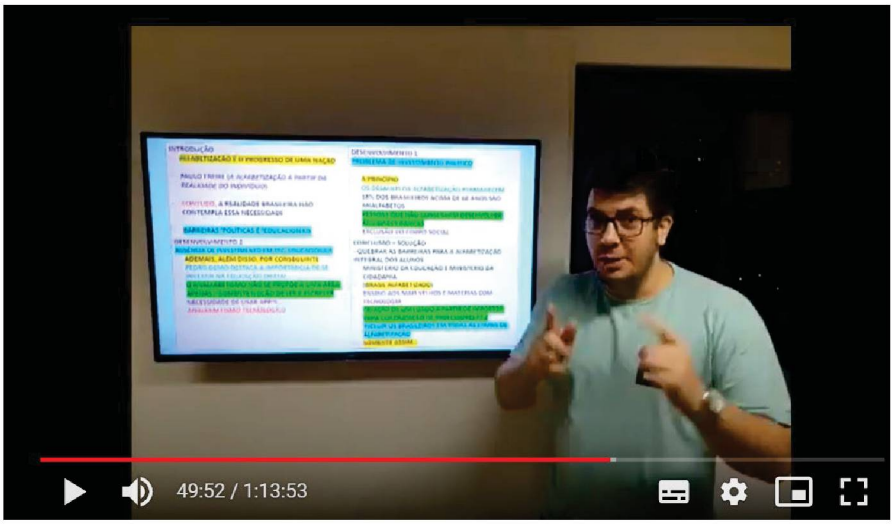


Fonte: o autor (2021)

A ilustração das diferenças, em parágrafos semelhantes, do que é um texto expositivo e o que é um texto dissertativo

Então, partimos para a construção de mais uma estrutura de texto Enem, conciliando exemplo teórico com prático, tanto no sentido que as frases passariam a ter quanto no uso do repertório externo, conciliando nomes recorrentes a nomes menos frequentes.

Figura 11 – A estrutura do texto Enem (quase) na prática

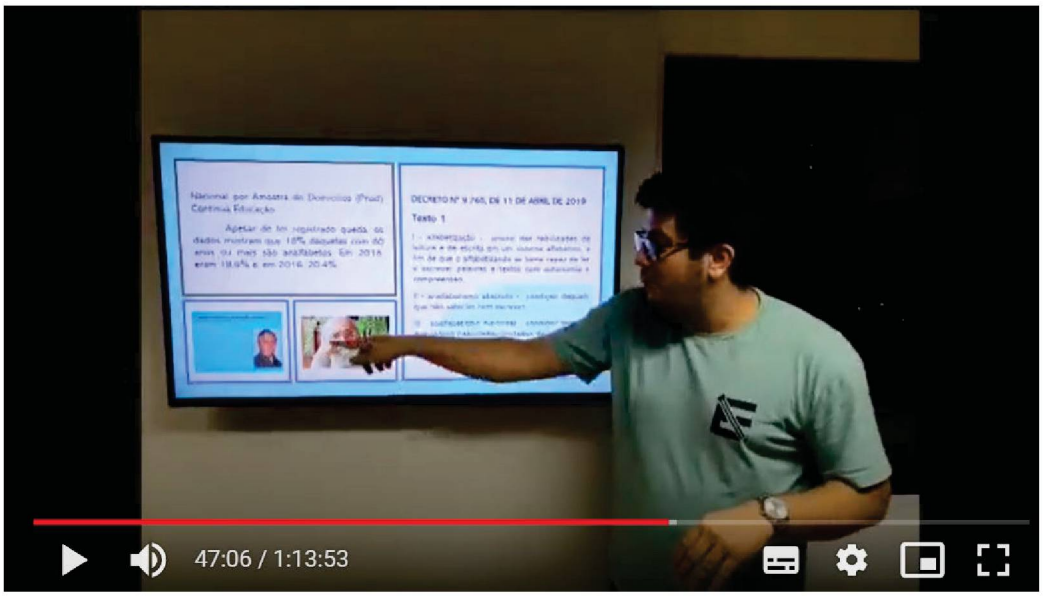


Fonte: o autor (2021)

Apresentação de um modelo – denominado, por mim, “em cruz” – e a aplicação das estruturas padronizadas nesta ilustração.

Assim, com o objetivo de compreender, em conjunto com os educandos, por que mostrar repetidas vezes Paulo Freire sem, por vezes, haver a compreensão do que foi sua ideia central da “Pedagogia do oprimido” é um exercício contrário à criticidade. Esse momento foi trazido por mim, uma vez que se mostrou prática recorrente nas produções analisadas individualmente, já que não fora feita uma análise crítica do porquê de tais menções, conforme também conversei com alguns deles ao longo da semana que havia encerrado.

Figura 12 – Apresentação de algumas ideias de Pedro Demo e Paulo Freire

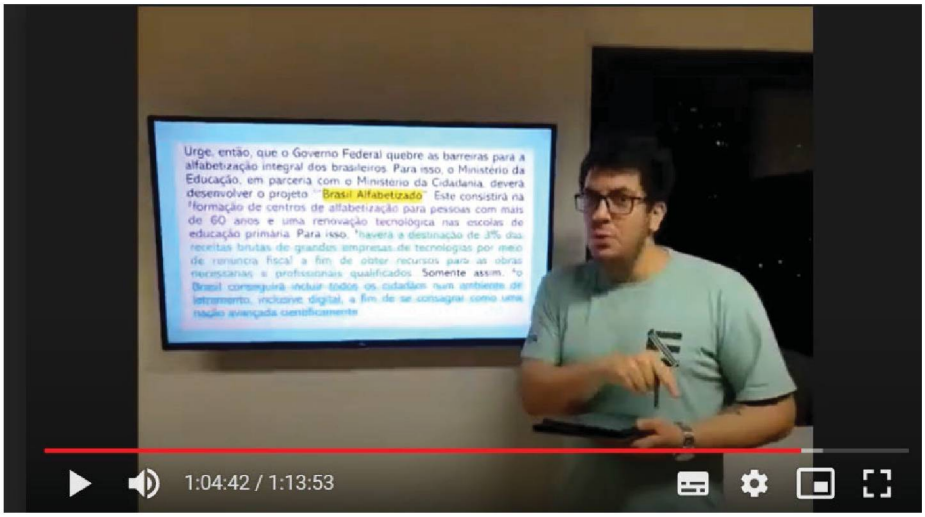


Fonte: o autor (2021)

O principal objetivo deste momento era refletir com os educandos quem foi Demo e Freire e como poderiam ser, criticamente, utilizados em suas redações do Enem.

Por fim, fiz os encaminhamentos das propostas que seriam desenvolvidas para a nova semana, bem como o repertório de apoio que poderia ser utilizado. Nesse momento final, foi quando os alunos atribuíram seu juízo de valor da nota da redação analisada no início da aula (as cinco avaliações feitas oscilaram entre a casa dos 700 aos 900 pontos).

Figura 13 – A avaliação de uma Redação Enem nota máxima pelos educandos



Fonte: o autor (2021)

No momento derradeiro da aula, os estudantes participaram pelo chat do Zoom e atribuíram o que consideravam ser uma nota justa ao texto analisado.

4.4.3 – Atendimento 01 do estudante 01 no dia 16/12/2020

Para que houvesse este atendimento com o estudante 1 e a fim de facilitar a compreensão da dinâmica, apresento a estrutura para a produção dos textos dos alunos:

I. Quadro com a proposta de Redação sugerida;
II. Quadro com o repertório oferecido como sugestão ao educando;
III. Quadro com o texto do educando;
IV. Análise do texto a partir das dimensões a fim de encontrar as minhas marcas no outro.

Além disso, gostaria de destacar que se optou por verificar apenas as produções de dois estudantes e as minhas marcas enquanto educador nesses textos por conta do tamanho deste trabalho e do tempo para desenvolvê-lo. Em uma futura pesquisa de doutorado, até como forma de consolidar um possível método novo de ensinagens de Produção de Texto, de fato uma análise densa de um grupo maior de investigação será oportuna. Para este momento, por ora, em conjunto com minha orientadora,

julgamos ser o suficiente para apresentar os resultados que buscamos essa breve amostragem.

QUADRO 01 – Proposta de Redação aos educandos

PROPOSTA 01

Texto 1

Art.1º Esta lei dispõe sobre a proteção integral ao nascituro.

Art. 2º Nascituro é o ser humano concebido, mas ainda não nascido.

Parágrafo único. O conceito de nascituro inclui os seres humanos concebidos "in vitro", os produzidos através de clonagem ou por outro meio científica e eticamente aceito.

Art. 3º O nascituro adquire personalidade jurídica ao nascer com vida, mas sua natureza humana é reconhecida desde a concepção, conferindo-lhe proteção jurídica através deste estatuto e da lei civil e penal.

Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B44CA223BCCF8AB5F77C5F7498D093A1.node2?codteor=447598&filename=Avulso+-PL+478/2007

Texto 2



Em 2019, o SUS registrou cerca de 195 mil internações por aborto (espontâneos e por decisão judicial ou médica). Foi uma média de 535 por dia. Os abortos por motivos previstos em lei são minoria. A cada 100 internações por aborto, 99 foram de abortos espontâneos e tipos indeterminados de gravidez interrompida. Só 1 foi aborto previsto em lei.

Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/os-abortos-diarios-do-brasil/

Texto 3

A mortalidade infantil caiu no Brasil novamente. É o que mostra um levantamento do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O índice foi de 12,4 por mil em 2018 para 11,9 por mil em 2019.

De 1940 a 2019, a mortalidade infantil caiu 91,9%, sendo que a taxa de mortalidade entre 1 a 4 anos de idade diminuiu 97,3%.

Em 1940, a taxa de mortalidade infantil era de cerca de 146,6 óbitos para cada mil nascidos vivos; já em 2019, a taxa foi de 11,9 por mil.

E a taxa de mortalidade para crianças de até 5 anos caiu de 212,1 por mil para 14 por mil nesse mesmo período, sendo que cerca de 85,6% das crianças que não chegam aos 5 anos morreram no primeiro ano de vida e 14,4% entre 1 e 4 anos de idade.

Disponível em: http://www.michelteixeira.com.br/cai-a-mortalidade-infantil-no-brasil-revela-ibge/

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "**Defesa da vida desde a concepção: desafios e soluções**", apresentando proposta de intervenção. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: o autor (2021)

QUADRO 02 – Repertórios sugeridos



Fonte: o autor (2021)

QUADRO 03 – Texto 01, estudante 01

Parágrafo 01	Dentro dos inúmeros motivos notórios para defender a vida de outro ser humano, ainda é possivel encontrar mulheres procurando por procedimentos de aborto em vários lugares. Tal ato desencadeia desafios para que haja uma defesa da vida desde sua concepção (assim como previsto em lei) e soluções para evitar que mais vidas sejam perdidas.
Parágrafo 02	Desde a Idade Média, tal dificuldade já era encontrada e discutida. São Tomás de Aquino debateu e condenou o aborto voluntário, o filósofo afirmava que de "nenhum", digo, "nenhum modo é lícito matar o inocento [o feto]"
Parágrafo 03	Sob o mesmo ponto de vista, o Papa Bento XVI afirmou que o aborto "nunca pode ser justificado" e tratava o tema como "destruição direta de vidas inocentes". Além disso, o Papa tambem se preocupava com a progenitora do feto, afirmando a necessidade de apoio às mulheres que podem considerar difícil de aceitar um filho.
Parágrafo 04	Dessa maneira, é evidente que a solução para haver a defesa da vida desde a concepção pode ser encontrada através de maior compaixão com as vidas inocentes por parte de suas provedoras, e apoio por parte de familiares e amigos próximos para com essa mulher.

Fonte: o autor (2021)

Embora duas aulas já tivessem sido ministradas (nos dias 08 e 15 de dezembro), no primeiro individual feito com os estudantes é que pude começar a perceber suas dificuldades. Nesse momento, havia, da minha parte, uma reflexão sobre a efetividade das aulas expositivas, ainda mais em um número grande de educandos (conforme já mencionei, algo em torno de 40 alunos).

Eu imaginava que no atendimento individual falhas pudessem ser observadas, porém, com o crescimento dos atendimentos, percebia defeitos que, na minha concepção, não deveriam ser mais registrados, afinal, tentava transmitir o conhecimento e o conceito textual de forma clara, pausada e que fosse suficiente para a construção de instrumentos de escrita aos educandos. Recorria, inclusive, a formatos pré-concebidos na tentativa de minimizar os impactos do distanciamento e

das possíveis dificuldades de escrita. Em suma, acreditava que situações gramaticais dominassem os defeitos dos textos. No entanto, predominaram-se inadequações de todas as ordens.

Como educador de Produção de Texto, insistia nas aulas expositivas para que os alunos não trabalhassem com ideias temporais vagas e construções semânticas sustentadas em pronomes indefinidos por não atingirem um nível de informatividade adequado com esse recurso. Porém, como pode ser observado no quadro 03, no primeiro parágrafo do texto do estudante, já são verificadas justamente essas falhas. Isto é, precisava, no atendimento, alinhar essa situação que, por alguma razão, não fora compreendida pelo educando.

Também busquei, ao longo das aulas, mostrar o ponto reflexivo que se exigia ao apresentar um repertório externo – marcas de um professor que busca ensinar a produzir um texto, não apenas a reproduzir uma Redação. Contudo, também no atendimento, percebi que as primeiras aulas não foram suficientes para que o educando se apropriasse do que eu apresentara nas minhas exposições, fato comprovável com a reflexão vazia feita nos parágrafos 2 e 3. O aluno tão somente repetiu o que o repertório externo apresentado no curso – vide quadro 02 – trazia sem refletir o que isso representava ao tema e à sociedade.

Ademais, nem mesmo a modelagem padrão de um professor de Redação – formato pré-concebido de solução de texto Enem – fez sentido ao educando apresentado neste trabalho, pois mesmo com um "passo a passo" a ser obedecido, o estudante conseguiu reproduzi-lo em seu texto de forma satisfatória (como o parágrafo 4 do quadro 03 revela).

Portanto, ao terminar o atendimento – que extrapolou os 20 minutos iniciais propostos – percebia desafios a serem contemplados nas aulas e nos atendimentos seguintes. Precisava reforçar o que era a estrutura dissertativa de exposição de um repertório externo seguido de um debate aprofundado da concepção individual sobre esse referencial. Além disso, a solução, método mecânico e trabalhado à exaustão pelos educadores, precisaria ser ainda mais claro aos estudantes. Agora, era mais do que o êxito no vestibular que me interessava com aquele educando. Precisava, de alguma forma, apresentá-lo um caminho que lhe garantisse autonomia no desenvolvimento de suas ideias, não a mera reprodução de conceitos.

QUADRO 04 – Texto 02, estudante 02

1º parágrafo	Muito polemizado atualmente, os desafios da concepção em defesa a vida tem se tornado cada vez mais discutidos. A tese divide opiniões, visto que na legislação brasileira, o aborto é visto ainda como crime, sendo ainda praticado de maneira ilegal e colocando a vida dessas mulheres em risco, e enfrentando muitos desafios e controversas no meio do caminho.
2º parágrafo	Na legislação brasileira, essa que garante ao nascituro, isto é, ser humano fecundado porém ainda não nascido a proteção integral alega que é necessário proteger duas vidas, ou seja, do feto e da gestante, vítima de estupro e em casos de fetos anecéfalos. Já a igreja católica acha que nenhuma forma de aborto é válida, e defende o Papa Bento XVI que é necessário na verdade um apoio a essas mães para aceitar o feto, visto que de qualquer forma é ilícito matar a vida de um inocente.
3º parágrafo	O que divide opiniões é que em muitos desses casos, as vitimas são jovens mães que colocam sua própria vida em risco, sem informação e desespero e sequer se preocupam com futuras consequências. Por esse motivo a ONU defende que é um direito fundamental da mulher de tomar sua própria decisão a respeito de sua gravidez, e ser aceita, já que é seu corpo e sua gestação, contrariando a igreja e a legislação atual.
4º parágrafo	Dessa maneira, com essas mães muitas vezes colocando suas próprias vidas em risco e com o propósito de diminuir cada vez mais a mortalidade infantil é necessário um apoio e ajuda psicológica e financeira por meio de ong's, além disso uma maior formação a essas mães a respeito de possível adoção, e para evitar a falta de informação uma educação sexual nas escolas e maiores politicas públicos com metodos contraceptivos para ambos os gêneros nas unidades públicas de saúde.

Fonte: o autor (2021)

O estudante 02 repete as mesmas dificuldades do estudante 01 na elaboração de seu texto. Situações que vão desde a vagueza das informações presentes no

primeiro parágrafo, até problemas mais graves como a desarticulação e ausência de linha de pensamento clara no segundo parágrafo.

Chama a atenção, também, que o educando 02 também teve acesso a duas aulas em que instrumentalizações mínimas foram oferecidas – desde as de cunho reflexivo, até as de estrutura fixa (caso da conclusão). Chama a atenção que um dos pontos do recorte temático – a necessidade de se pensar na dimensão brasileira do problema – não fora observada pelo estudante.

A partir da aula 03 (subseção 4.4.4) que será trabalhada já na sequência, as aulas começam a ser ressignificadas e a buscar resgatar essas dificuldades que foram sendo constatadas nos atendimentos. Aqui, passei a perceber a importância desses atendimentos, pois no exercício crítico de avaliação dos textos em conjunto com o educando, foi possível notar suas maiores dificuldades de aquisição de conhecimento – fato que, nos anos em que fiz a correção dos textos solitariamente, não percebia, pois apenas via Gramática e defeitos de raciocínio.

Quando optei em investir esse tempo com os estudantes, passei a perceber, seja nas falas, seja no próprio olhar, aflições de quem não se notava em evolução – por vezes, inclusive, acompanhado de lágrimas e desabafos que extrapolavam as dificuldades momentâneas da escrita: a pressão do vestibular, as desilusões amorosas, as brigas familiares e, especialmente, o cenário de incertezas da pandemia. Tudo eclodia no texto desarticulado, mal pensado e sem uma direção. Nos atendimentos, então, não era mais o professor de Redação que assinalava erros na correção mecânica, surgia o educador de Produção de Textos que parava de falar de análises sintáticas ou de estruturas padronizadas para se preocupar com o indivíduo.

No entanto, ainda me intrigava o fato de as aulas expositivas não serem suficientes para uma evolução natural das redações. Os questionamentos pessoais ainda eram múltiplos e sempre me vinha à mente onde estava o erro na minha didática. Insistia apenas em perceber o método expositivo mal elaborado por mim, não nas múltiplas possibilidades que poderiam ser agregadas à aula expositiva. Como já dito em outro momento, este trabalho não visa à crítica às aulas expositivas, antes, busco compreender como minha práxis de exposição pode ser conciliada a outros métodos de ensinagens.

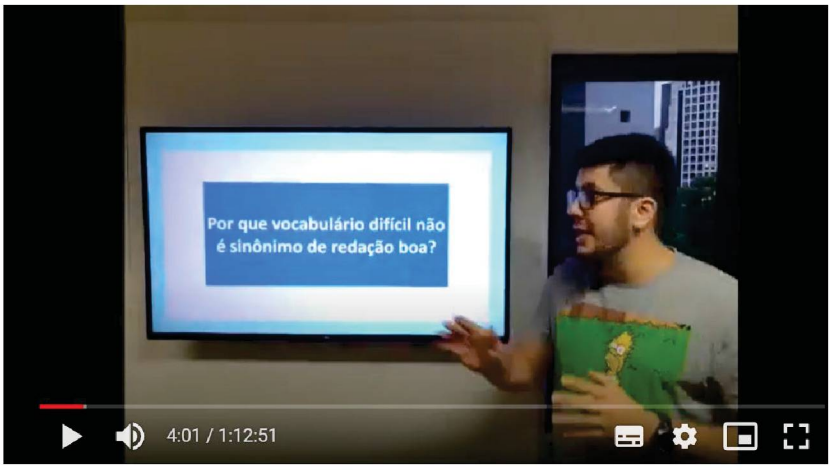
Por fim, o estudante 02, assim como os outros 34 atendimentos digitais (fora os presenciais) daquela semana, sem eu ainda ter a noção do peso representativo de toda essa movimentação, passavam a me descortinar para o mundo e a perceber que

havia sim falhas no processo. Infelizmente, naquele momento, só as via em mim, porém isso se tornou a força motriz de um novo pensar "Produção de Texto" a esses alunos. Não poderia, então, continuar a receber uma sequência de textos medíocres, desarticulados e sem progresso, embora as aulas fossem variadas e, na minha concepção, claras. Já havia percebido que o caminho dos atendimentos se formava como promissor. Então, seria inadmissível ignorar essa realidade sem ressignificar as aulas a partir das devolutivas que recebia dos educandos.

4.4.4 Aula 03 (ministrada em 22 de dezembro de 2020)

Para este terceiro momento, iniciamos a aula com a discussão de um dos falsos axiomas mais comuns na elaboração de uma Redação, seja da natureza que for: vocabulário difícil é sinônimo de texto bom.

Figura 14 – Momento da aula em que se discute o papel do vocabulário difícil

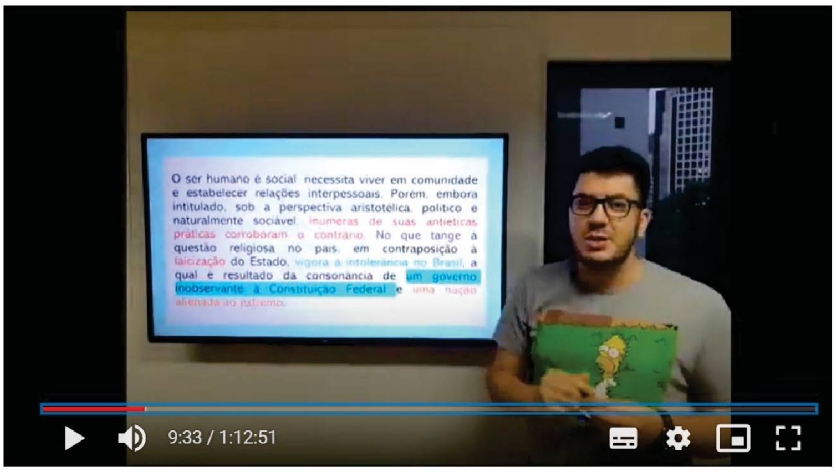


Fonte: o autor (2021)

Aqui, o entendimento visou a descontruir a falácia, sustentada no preconceito linguístico (BAGNO, 2016) de que textos com vocabulário rebuscado são, efetivamente, bons e garantem êxito na vida do indivíduo.

Novamente, esta introdução da aula fora elaborada com base nas discussões do atendimento individual desenvolvido ao longo da última semana. Então, passamos a debater, em uma outra produção Enem considerada nota máxima, o vocabulário do candidato – considerado rebuscado – mas sem as características de criticidade e diálogo temático esperados para um texto elencado como excepcional pelos avaliadores da prova.

Figura 15 – exemplo de redação com vocabulário difícil

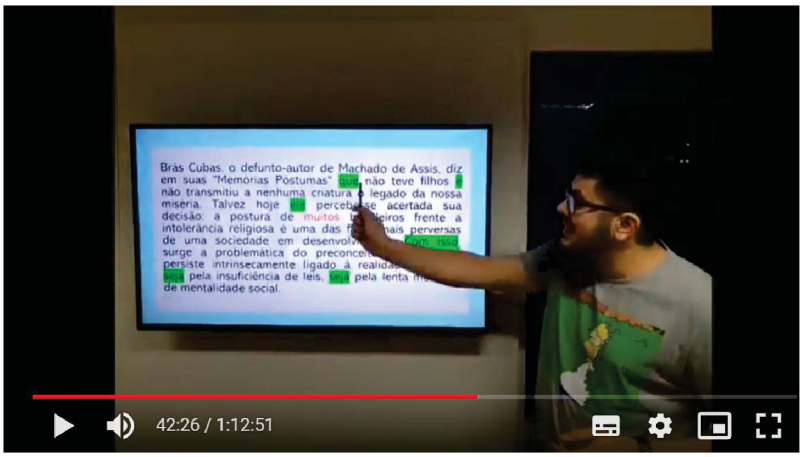


Fonte: o autor (2021)

A ideia de sempre mostrar exemplos práticos no desenvolvimento da teoria apresentada é para que esta não ficasse distante da realidade que o próprio estudante precisará desenvolver.

Ainda com base nas discussões desenvolvidas ao longo dos atendimentos, vimos o objetivo de utilizar os elementos coesivos – para além da inserção desenfreada desses, mas o aspecto crítico, isto é, a função linguística de seus usos. Para mim, este é um ponto crítico, uma vez que os alunos, em especial os que vêm de determinados cursos pré-vestibular, têm facilidade em utilizar articuladores textuais na dissertação Enem. Contudo não o fazem em dissertações da UFPR, por exemplo, por não quererem ter o texto confundido com a estrutura do exame nacional, isto é, não compreendem efetivamente a função do articulador e, desse modo, reproduzem, inclusive, na estrutura gramatical, modelos sem nem ao menos compreender o porquê de determinado uso. Para isso, novamente, recorri a uma redação nota máxima e seus principais acertos ,desde o uso do “que” como pronome relativo ou conjunção integrante até o paralelismo sintático necessário no uso da conjunção alternativa “seja”.

Figura 16 – Análise de redação nota máxima no Enem 2017

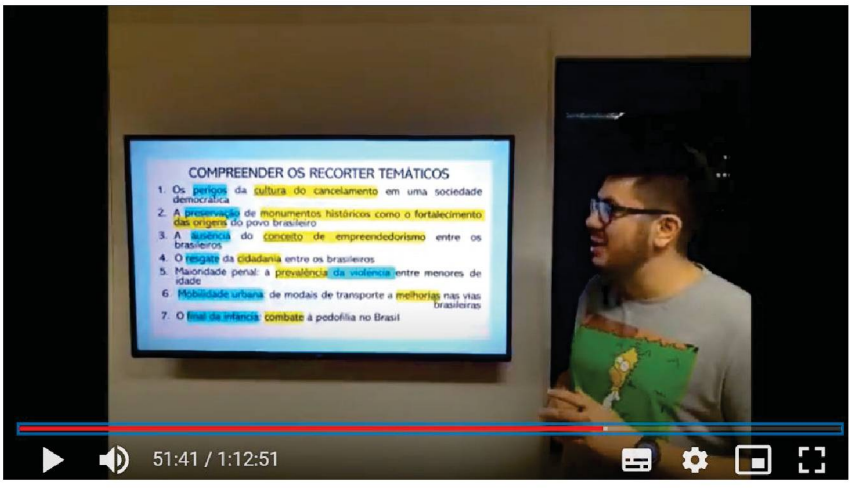


Fonte: o autor (2021)

Ao apresentar a redação tida como nota máxima, busca-se compreender o que configura um texto como bom e, também, observar seus possíveis defeitos de ordem de pensamento ou de Gramática.

Na conclusão da aula, na intenção de atender a uma demanda específica dos alunos, apresentei, a partir da obra de Lima Barreto – "Triste fim de Policarpo Quaresma" – como trabalhar sete temáticas díspares que podem ser observadas no texto do consagrado escritor. Assim, fizemos a análise de sete recortes temáticos propostos aos alunos para a nova semana.

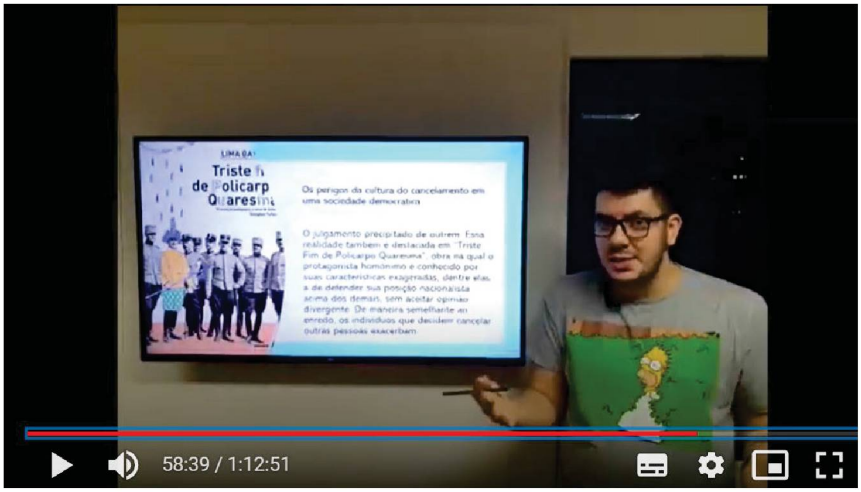
Figura 17 – Quadro ilustrativo da importância dos recortes temáticos



Fonte: o autor (2021)

A observação de um tema e como esse recorte específico pode ser aplicado a outras discussões – aqui, é o que se convencionou a denominar como eixo temático. Posteriormente, então, fiz a aplicação literária da obra de Barreto ao tema:

Figura 18 – Um dos exemplos apresentados aos alunos



Fonte: o autor (2021)

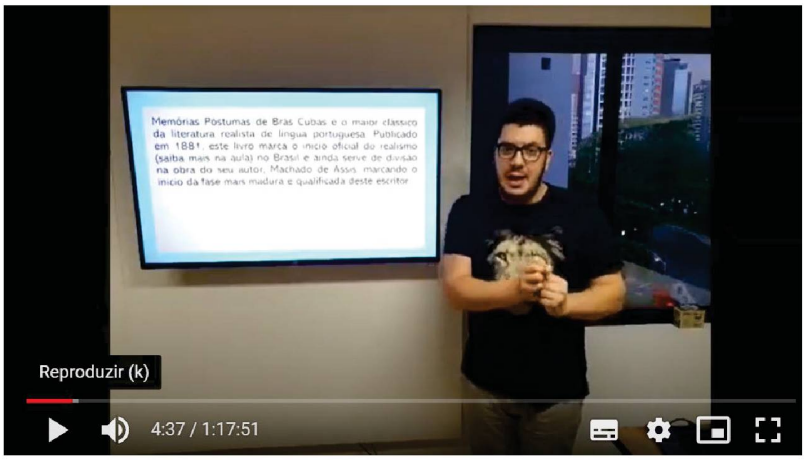
A ideia em cada slide, como este da figura, era apresentar um dos recortes temáticos e como a obra literária poderia ser aplicada a discussões díspares.

4.4.5 Aula 04 (ministrada em 29 de dezembro de 2020)

No início desta aula, destaquei o fato de as entregas dos textos (para além dos atendimentos individuais) estarem em um volume muito abaixo do esperado. Os alunos tinham à disposição o envio de até sete redações por semana a partir da plataforma do Google Classroom aos corretores do curso. No entanto, eram raros os casos de alunos com mais de duas entregas por ciclo semanal.

Após esse momento de “bronca”, passei a explicar o que seria uma ilustração mediana de uma ilustração efetivamente sociocultural. Para isso, começamos com a análise de uma sinopse e os riscos de desenvolver esse tipo de produção pensando estar em um processo de elaboração de um argumento, quando, na verdade, estaria apenas na reprodução de ideias vagas sobre determinado produto cultural.

Figura 19 – Apresentação de uma sinopse durante a aula

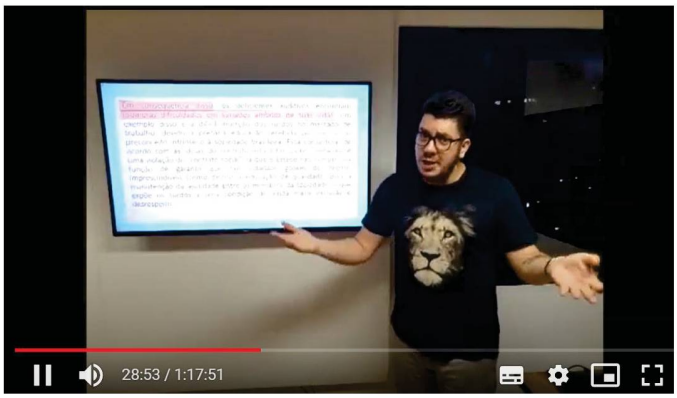


Fonte: o autor (2021)

O conceito principal em demonstrar um gênero que seja alheio às principais cobranças de vestibulares e do próprio Enem visava, apenas, a um único objetivo: despertar a criticidade nas leituras de textos independentemente do meio social de circulação ou recursos utilizados para sua elaboração.

Logo, para exemplificar esse conceito de, efetivamente, trabalhar com um repertório que se configura argumento, mostrei uma redação do Enem 2017 tida como nota máxima, cuja ilustração central fora justamente a obra “Memórias póstumas de Brás Cubas” (texto da sinopse no exemplo supracitado) e, a partir disso, pude elencar, numa perspectiva crítica, a diferença ilustrativa do texto efetivamente argumentativo.

Figura 20 – Redação Enem nota máxima em 2017

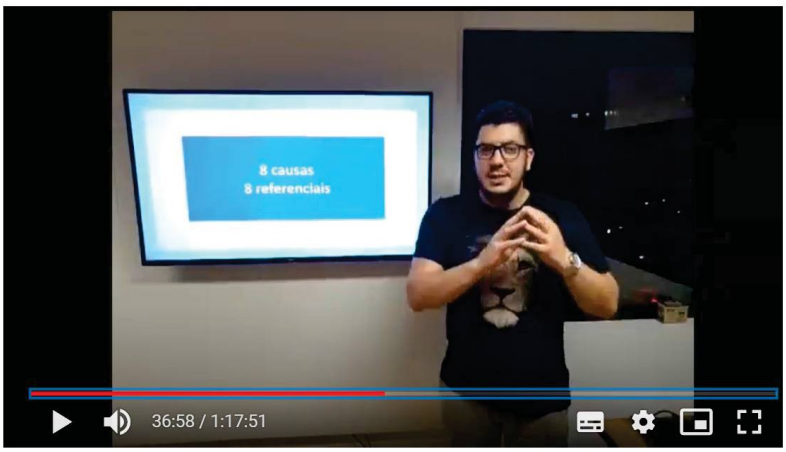


Fonte: o autor (2021)

Ao utilizar um texto que mencionava a mesma obra machadiana, o objetivo era construir a perspectiva crítica mencionada anteriormente.

Novamente, para o encaminhamento final da aula, passei a apresentar oito causas para a existência de qualquer problema Enem; a saber: histórica, social, cultural, política, educacional, cultural, familiar, dogmática; e as aplicações referenciais a essas discussões. Aqui, destaco que embora não fosse o meu desejo construir esse modelo pré-fabricado, a demanda por uma nota alta no exame avaliativo me faz, mesmo que a contragosto, ceder à necessidade comercial de instrumentalizar (e opto por termo "instrumentalizar", pois é um retorno a ferramentas arcaicas e ultrapassadas) o vestibulando à prova.

Figura 21 – Momento da aula em que se mostram as 8 causas e referências

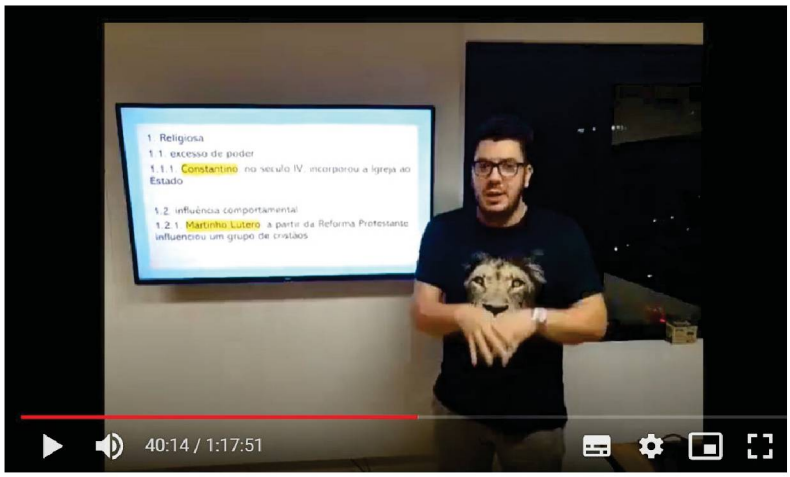


Fonte: o autor (2021)

Posto que contrariasse minhas próprias crenças, estabeleci a relação das causas e das referências conforme solicitação dos próprios alunos. Este momento representaria no referido dia mais de 50% do tempo da aula expositiva.

Neste momento, conforme destacarei adiante em minha análise, passo a ser o velho professor de Redação, pressionado pelo sistema capitalista vigente numa sociedade pobre e que me obriga a ter resultados típicos da velha educação bancária: resultado avaliativo, independentemente de o processo criativo ou crítico do aluno estar preservado, o que é função essencial da educação.

Figura 22 – A aula comercial e vendável

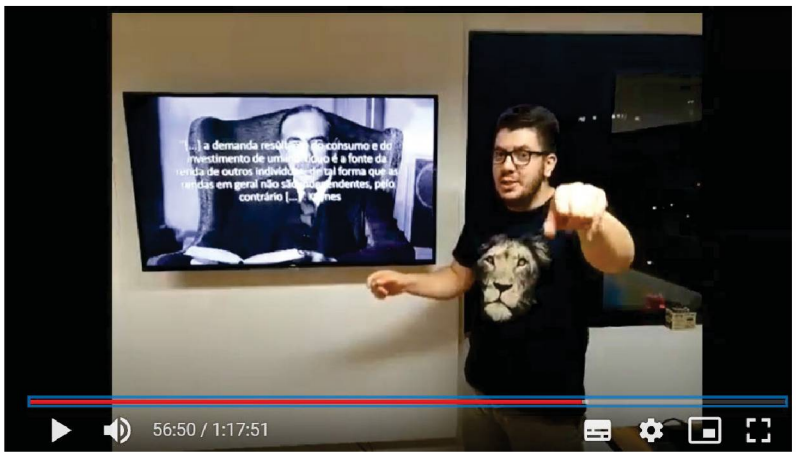


Fonte: o autor (2021)

Momento da aula em que, a partir de recortes históricos, são mostradas relações possíveis de repertório "coringa" a qualquer eixo de discussão na prova do Enem.

Portanto, quando faço esse movimento, descontruo tudo que acredito ser necessário para um educando socialmente cidadão e passo a construir um aluno pobre e vazio de sentido crítico e autônomo. Contudo, consoante ao já apresentado, a necessidade de sobrevivência me faz ceder à pressão desse sistema.

Figura 23 – Apresentação do economista John Maynard Keynes



Fonte: o autor (2021)

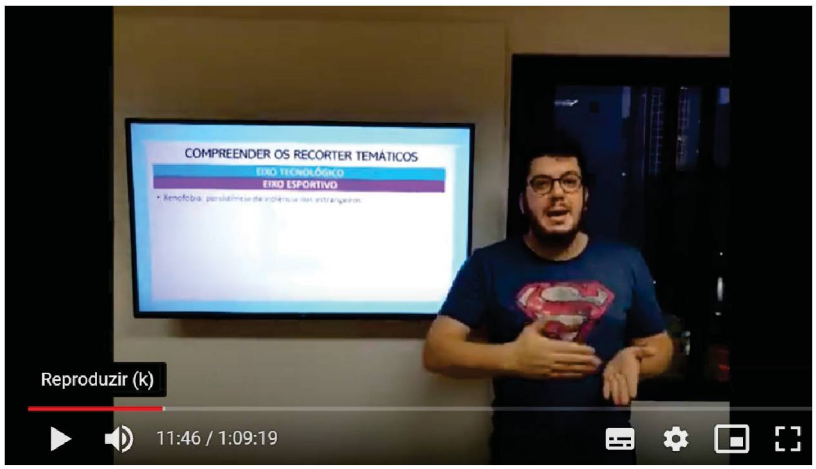
A ideia de apresentar referenciais amplos é que o aluno possa utilizá-lo em qualquer temática independentemente das palavras apresentadas na prova.

4.4.6 Aula 05 (ministrada em 05 de janeiro de 2021)

A partir da aula 03, como já mencionei, após fazer alguns exercícios de criticidade com os alunos e tentar desenvolver o padrão de aulas esperado a um professor de Produção de Textos, precisei, então, voltar um pouco no meu ímpeto de criticidade do texto Enem e passei a reproduzir fórmulas e discussões a fim de suprir o anseio dos alunos e as futuras demandas comerciais, as quais já sabia que apareceriam em breve.

Logo, para que esse movimento ocorresse de maneira menos semelhante ao tradicional, busquei ressignificar os eixos temáticos a partir da compreensão dicotômica entre tema e assunto, porém sempre com a aplicação voltada à prática do debate.

Figura 24 – A apresentação dos recortes temáticos



Fonte: o autor (2021)

Apresentação dos eixos temáticos das propostas que seriam trabalhadas nas novas propostas encaminhadas ao longo da próxima semana, a fim de, novamente, despertar a visão crítica da produção do texto, mesmo que se usasse a referência padronizada.

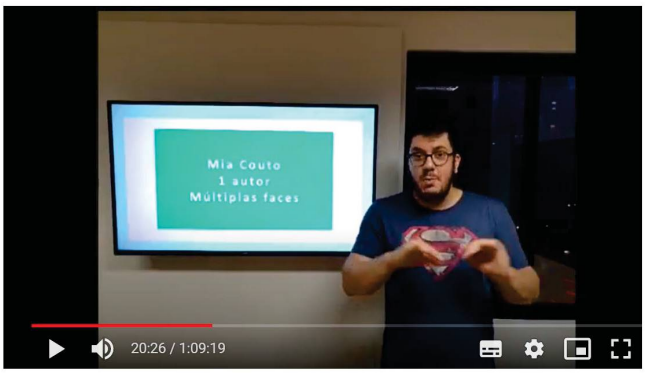
Após esse movimento, novamente insisti no repertório coringa – e só Deus sabe como me dói fazer menção a esse tipo de construção em minhas aulas. Para tentar minimizar o impacto dessa escolha, trabalhei com Mia Couto, o escritor moçambicano de repercussão internacional entre os falantes de Língua Portuguesa, já que suas obras se assemelham à realidade da sociedade brasileira em termos de desigualdade, pobreza, crendices e, até mesmo, desesperança. Confesso que outra frustração

pessoal era o fato de os alunos não saberem quem é o autor, tampouco sua relevância para a literatura mundial.

Assim, passei a apresentar a ideia de alguns contos extraídos do livro "Vozes anoitecidas", os quais revelavam aspectos de abuso contra a criança, crendices populares, exclusão social (conto "Saíde, o lata de água" cuja temática se assemelha aos estigmas a doenças mentais discutido na prova que ocorreria no dia 17 de janeiro), entre outras perspectivas sociais apresentadas por Couto.

Alguns dos educandos demonstraram certa expectativa por fazer a leitura da obra – relevado nos atendimentos individuais da semana subsequente (a partir de um PDF de pouco mais de 50 páginas cedido a eles). Ou seja, mesmo diante do exercício sofrível de reproduzir padrões comerciais, é possível buscar ressignificar a própria práxis e se tornar o professor de Produção de Texto a partir do método adequado à realidade daquele grupo de indivíduos.

Figura 25 – Apresentação da obra "Vozes Anoitecidas" de Mia Couto

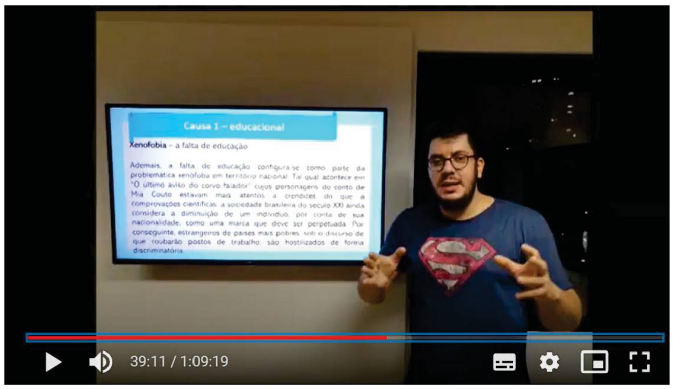


Fonte: o autor (2021)

Este momento da aula é o início da apresentação do escritor de Moçambique que foi acompanhada da breve sinopse de contos do autor pertencentes na obra já mencionada.

Por fim, passei à apresentação das causas que emergem dos problemas apresentados pelas temáticas da Redação Enem. Dessa vez, diferente do que ocorrera na aula 04, fiz uma análise das causas educacionais, familiar e econômica que são encontradas nas obras do escritor de Moçambique. Então, para resgatar o valor de criticidade no texto, fizemos a análise de uma Redação nota máxima do Enem 2019 a fim de manter o olhar atento às demandas desse tipo de texto.

Figura 26 – Obra de Mia Couto associada a algum dos eixos temáticos



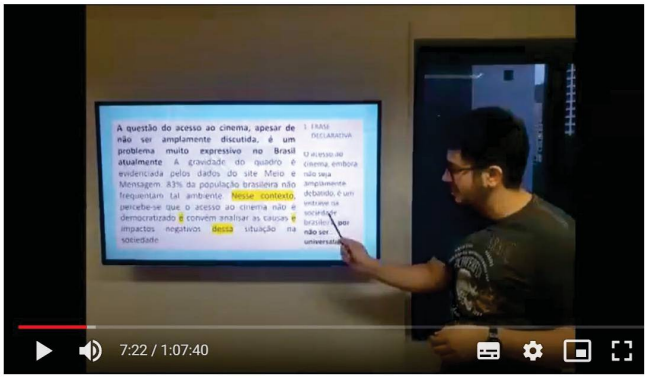
Fonte: o autor (2021)

A busca nesse tipo de exercício é a de estabelecer a relação de temáticas que parecem díspares: tema da produção *versus* tema da obra literária conforme figura.

4.4.7 Aula 06 (ministrada em 12 de janeiro de 2021)

Para a aula derradeira, passou a ser necessária, então – conforme a evolução das outras aulas já revelara – a apresentação de uma estratégia definitiva que contemplasse as demandas específicas da prova, isto é, uma análise linha a linha dos principais tópicos que fazem um texto ter relativo sucesso com os corretores do exame. Assim, passei a analisar uma Redação de 2019 tida como excelente e uma análise detalhada de cada "fórmula" utilizada.

Figura 27 – Análise da estrutura de uma Redação nota máxima no Enem 2019



Fonte: o autor (2021)

Na aula, a análise exaustiva de frase a frase de uma Redação nota máxima passou a ser a última estratégia adotada para se garantir êxito (comercial) na avaliação do exame oficial.

Por fim, como passei a desenvolver uma aula mais mecânica, a análise linha a linha do texto nota máxima levou mais de 40 minutos e, assim, no tempo derradeiro, utilizei de um recurso que era a preocupação desses educandos: ilustrações rápidas e aplicáveis a temáticas diversas (figura 28). Gostaria de salientar aqui – e abrir um parêntese à minha análise – o fato de; ao longo do ano de 2021, ou seja, após a prova de 17 de janeiro; que passei a investigar e aperfeiçoar mais o trabalho dos repertórios aplicáveis a temáticas das mais diversas possíveis. Tal movimento trouxe riqueza às aulas e permitiu que os alunos explorassem autores, até então, estranhos a eles, embora tivessem aulas de Filosofia e Sociologia as quais deveriam instrumentalizá-los nesse sentido. Então, nomes como Vilfredo Pareto, Tetsuro Watsuji passaram a fazer parte do repertório de vida deles. Apenas, a nível de ilustração, passei a explicar a teoria do "Ótimo de Pareto" ao compará-la com o gosto por sorvetes e a busca individual pelo considerado melhor ser inegociável.

A ideia, ainda antes da prova de 2020, de acordo com as sugestões dos alunos, e que fora aperfeiçoada posteriormente, passou a exposição de como um eixo poderia ter repertórios fixos a serem trabalhados. Esse formato revelara, mais uma vez, a identidade vazia do professor de Redação. Afinal, fez-se um esquema "ping-pong", no qual eu apresentava um eixo, por exemplo econômico e, na sequência, uma indicação de filme ou série que o abordava de maneira superficial. Depois da prova do dia 17, conforme destaquei, e já me reconhecendo como professor de Produção de Texto, passei a explorar um filme e analisar com os educandos o máximo de possibilidades possíveis que este apresentara.

Figura 28 – A introdução às ilustrações rápidas

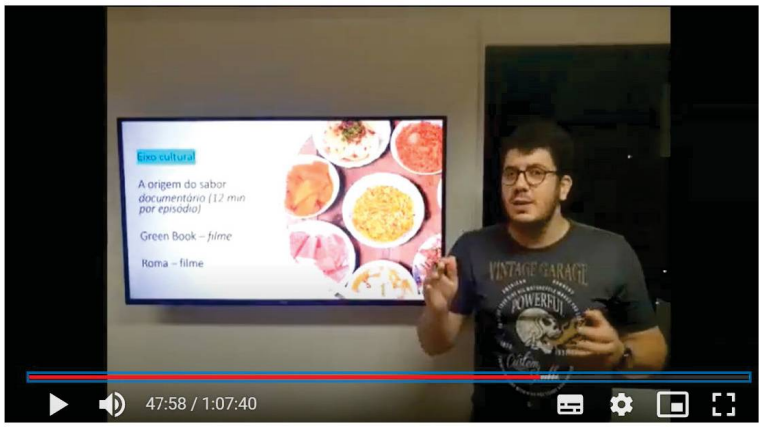


Fonte: o autor (2021)

Os vinte minutos derradeiros da aula passaram a ser utilizados para ilustrações rápidas e aplicáveis a qualquer realidade temática que pudesse se mostrar.

Desse modo, mesmo ao repetir velhas técnicas – novamente destaco que são comercialmente vendáveis – consegui refletir a pobreza intelectual que expressavam e a necessidade de ressignificar essa prática ao longo do ano que se iniciaria. Infelizmente, os alunos que fizeram parte do experimento "intensivo", sem nem eu mesmo saber que se tratava de um experimento, não puderam perceber essa evolução do tipo de professor, embora tenham alcançado êxito no que lhes fora proposto: atingir uma nota satisfatória no exame e, desse modo, alcançar seus objetivos pessoais e ambições profissionais. Agora, os educandos talvez tenham aprendido quase nada acerca de reflexões críticas, no entanto, foram capazes de me transformar como discutiremos a seguir.

Figura 29 – Um eixo cultural fixo e suas possibilidades de repertório



Fonte: o autor (2021)

Por fim, aqui (que seria aperfeiçoada ao longo de 2021) a estratégia de selecionar um eixo temático e, a partir dele, inserir repertórios aplicáveis à discussão.

4.4.8 A prova do Enem – 17 de janeiro de 2021

O dia do Exame Nacional do Ensino Médio mostrou-se de apreensão aos educandos e a mim mesmo, afinal, havia a tensão da prova em si, os primeiros sinais sólidos de uma segunda onda de contaminação da Covid-19, além de o momento decisivo para todos: alunos buscando uma nota alta – pela qual pagaram ao longo dos últimos meses; educador buscando que seus resultados fossem satisfatórios.

Neste momento, gostaria de destacar que o "sucesso" pode ser dividido em visões distintas. Para o aluno e o professor de Redação, a nota superior a 900 é o almejado. Não se busca, aqui, que o aluno desenvolva um texto crítico, fundamentado e com reflexões profundas de mundo, se o corretor do exame não enxergar o formato de texto esperado, pois atribuirá, então, uma nota inferior. Porém, para o professor de Produção de Textos e para o aluno que busca ser um indivíduo crítico, o sucesso pode vir de três formas, a saber:

i. Uma nota abaixo de 900, porém com um texto crítico, encadeado, atendendo à proposta, porém não seguindo o formato esperado pelo corretor;
ii. Uma nota acima de 900, em um texto crítico, relevante e com abordagens sociais pertinentes, e que fora percebido com uma dissertação-argumentativa pelo corretor da prova;
iii. Uma nota acima de 900, em um texto – do ponto de vista crítico – ruim, porém com a compreensão do próprio educando, em sua fala, de que o objetivo central da prova foi alcançado, e não do texto, isto é, a nota satisfatória para sua aprovação.

Dito isso, passo a reproduzir o quadro com a proposta do Inep para a produção do texto e, na sequência, os quadros com as redações dos estudantes 01 e 02 (indivíduos já apresentados na subseção 4.4.3 e, assim, poderemos perceber quais marcas do educador se fizeram manifestar nas produções desses indivíduos.

QUADRO 05 – Proposta de Redação do ENEM: prova impressa

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A maior parte das pessoas, quando ouve falar em "saúde mental", pensa em "doença mental". Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos. Elas vivenciam diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perturbações, traumas ou transições importantes nos diferentes ciclos da vida. A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida.

Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO II

A origem da palavra "estigma" aponta para marcas ou cicatrizes deixadas por feridas. Por extensão, em um período que remonta à Grécia Antiga, passou a designar também as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava separar da sociedade "correta" e "honrada". Essa mesma palavra muitas vezes está presente no universo das doenças psiquiátricas. No lugar da marca de ferro, relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves.

Achar que a manifestação de um transtorno mental é "frescura" está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo. A tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social. É aqui que redes sociais de enorme popularidade mostram uma face cruel, desempenhando um papel de validação da vida perfeita e criando um ambiente em que tudo deve ser mostrado em seu melhor ângulo. Fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina.

http://www.abrata.org.br. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: https://zenklub.com.br. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte:

https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf

Fonte: o autor (2021)

QUADRO 06 – Texto 03, estudante 01

Parágrafo 01	Sob perspectiva histórica, desde a pré-história há valorização do homem mais forte e saudável, com o intuito de servir de exemplo aos outros. Consequentemente, o ser humano acaba sendo desencorajado a mostrar suas fraquezas, para que assim encaixe no padrão idealizado. Contudo, esse comportamento gera problemas até hoje, provando a necessidade de debater sobre o estigma associado as doenças mentais na sociedade brasileira, o qual é agravado pelo medo de julgamento alheio e negligência do Estado.
Parágrafo 02	A princípio, Boaventura de Souza afirma que todos têm o direito de ser diferente, portanto que sua diferença não o prejudique. Ou seja, não é válido julgar alguém pelas suas caracteristicas singulares. Tal ato dificulta a procura de tratamento por parte daqueles que precisam, sendo assim prejudicados pelas suas singulariedades.
Parágrafo 03	Ademais, Jeramy Bentham, criador do utilitarismo - doutrina com a afirmativa que toda ação moral gera consequências - argumenta que é necessário agir de forma que busque o máximo de bem-estar. Em outras palavras, é possivel afirmar que a falta de apoio do Governo Federal para o tratamento de doenças mentais gera consequências que põe em risco o bem-estar da sociedade brasileira. Provando assim, a negligência do Estado sobre o assunto.
Parágrafo 04	Dessa maneira, é evidente que, para extinguir o estigma associado as doenças mentais na sociedade brasileira, o Ministério da Saúde deve implmentar o projeto "Bem-estar brasileiro". Este tem como objetivo oferecer atendimento psiquiátrico e psicológico gratuito por meio do SUS. Tal projeto contará com o patrocínio de grandes empresas privadas, em troca de renuncia fiscal proporcional ao tempo de contribuição. Somente assim os brasileiros poderão ser mentalmente saudáveis.

Fonte: o autor (2021)

O estudante 01, que no primeiro atendimento não aplicou praticamente nada do que lhe fora exposto nas aulas 01 e 02, conseguiu, no Exame Nacional, alcançar a nota 880. Como dito na subseção 4.4.3, o objetivo aqui não é alcançar tão somente uma nota acima de 900, mas perceber o que funcionou, ou não, de meus métodos na evolução desse indivíduo.

Se no início do atendimento, em 21 de dezembro, era a dificuldade de fazer recortes específicos e retirar o texto da generalização, na prova, esse problema, após os atendimentos, já havia sido sanado, mesmo que em partes. O primeiro parágrafo, exposto no quadro 06, revela uma consciência clara dos movimentos históricos específicos e de sua evolução até chegar à problemática proposta pelo INEP. Logo, as exposições novas feitas por mim – inclusive por serem falhas constatadas com os próprios educandos – surtiu o efeito esperado. O educando já não mais é um reprodutor de frases vazias, mas alguém que consegue refletir criticamente sobre os problemas sociais, recorrendo à história e aplicando-a à realidade vigente. Nota-se que não há um conhecimento aprofundado da história, contudo, o esperado para uma produção textual, isto é, utilizar o que se tem de instrumentos para desenvolver suas ideias, fora alcançado.

Este estudante, então, apropriou-se do que discutimos nas aulas expositivas e nos atendimentos. Soube instrumentalizar, de forma autônoma, os conhecimentos pré-existentes, adequando-os àquilo que havíamos feito em nossas aulas. Ao mencionar o sociólogo Boaventura de Souza [Santos] e explicar como a perspectiva do autor acerca dos Direitos Humanos encontra respaldo na discussão sobre psicofobia, sem direito a consultas a materiais externos, tampouco sem o auxílio de um educador, mostram como as aulas expositivas e os atendimentos individuais foram significativos à sua formação, mesmo que sua nota não tenha sido a esperada comercialmente, isto é, acima de 900.

Assim, o método adotado no curso se mostra efetivo, desde que haja, por parte do educando, o desejo de acompanhá-lo. Não se faz, então, uma educação de via única, em que apenas o educador é responsável pela ensinagem e o estudante a recebe de forma bancária. Antes, é necessário criar-se, de fato, uma simbiose entre esses dois agentes a fim de que o sucesso real seja alcançado, o qual não consiste em uma nota vazia de uma avaliação, mas pela autonomia que o texto alcança.

Portanto, desde fazer um recorte temporal específico (1º parágrafo), mencionar um dos nomes mais significativos dos Direitos Humanos – e saber como relacioná-lo

imediatamente à temática proposta (2º parágrafo) – a, por fim, utilizar o método engessado da solução (4º parágrafo) porque é a necessidade demandada pela prova, que também precisa ser atendida e é uma exigência a ser observada podem revelar que o método deve ser aperfeiçoado sim, no entanto, quando educador e educando se unem, respeitam-se e buscam aula a aula, atendimento a atendimento, o aperfeiçoamento, o resultado é um ser pensante e que consegue, mesmo que não reconhecido por meus pares avaliadores da prova, êxito em seu papel cidadão. É o educando que, mesmo ao reproduzir o formato pronto da conclusão, percebe-se, agora, enquanto indivíduo, exposto às mais diversas situações sociais e consegue cumpri-las conforme as exigências impostas.

QUADRO 07 – Texto 04, estudante 02

Parágrafo 01	O filme "Coringa" popularmente conhecido, traz como personagem principal um homem, que após ser diagnosticado com transtornos mentais se afasta da sociedade que o estereotipa como "louco". No entanto, a ficção não tem sido diferente da realidade enfrentada no século XXI. Dessa maneira, é necessário discutir acerca do tema, visto que, por tabus gerados pela falta de informação aliado a tratamentos ineficazes e baixa estruturação para acolher essas pessoas, tem feito fortes estragos a saúde mental dos brasileiros.
Parágrafo 02	A princípio, o modo pejorativo de tratar e associar um doente mental como louco, é algo que perdura há séculos. Assim, esse estereótipo criado tem se intensificado na Era digital, e pela opressão sofrida, tem gerado inúmeras vítimas. Dessa forma, afirma a Organização Mundial da saúde, que o Brasil possui 11,5 milhões de indivíduos acometidos pela depressão e ocupa o 3º lugar em países com maior taxa de suicídio. Isso se deve pela falta de informação, onde indivíduos cotidianalmente convivem com angústias e ademais sintomas e sentimentos negativos, e pela baixa disseminação dos canais de valorização à vida, se tornam aos poucos reféns de suas próprias emoções.
Parágrafo 03	Outrossim, o hospício de Barbacena, primeiro do Brasil, deixou marcar irreparáveis dos tratamentos de extrema violência na epóca.

	Logo, ainda hoje, apesar de tanta tecnologia, essa baixa estrutura em conuunto com tratamentos pouco funcionais e modernos tem deixado cada vez mais a personificação do "louco de tarja preta" ser intensificado nos padrões impostos pela sociedade contemporânea.
Parágrafo 04	Portanto, afim de deixar essas marcas para trás, é necessário intervir. Primeiramente, o Ministério da Cultura, em rádios, tv's e cartazes deve reforçar os sintomas e os canais de valorização a vida cotidianamente, não apenas no janeiro branco e setembro amarelo, assim, podendo disseminar à informação e tratar como algo normal. Adicionalmente, o Ministério da Saúde, com a OMS e cada município, promover centros de tratamento com profissionais capacitados de maneira gratuita. Então, podendo diminuir essas vítimas, intervir mais rapidamente e esses estigmas serem permanentemente deixados no passado.

Fonte: o autor (2021)

O estudante 02, embora tenha sido avaliado com uma nota superior ao do estudante 01 (900 *versus* 880), tem um texto que reproduz padrões de maneira mais marcante e acentuada do que o primeiro estudante analisado. Do ponto de vista do sucesso comercial, obviamente, o estudante 02 tem mais prestígio social, pelo menos a curto prazo. Contudo, a partir da formação de um estudante crítico e, efetivamente, cidadão, a sua redação mantém-se engessada, copista de modelos padronizados e sem uma discussão ampliada.

Recortes vagos de ideias temporais (2º parágrafo), repertório sem uma reflexão crítica (3º parágrafo), ainda se mantêm como recorrentes, embora os atendimentos individuais e as aulas tenham sido desenvolvidos para irem na contramão dessa compreensão. Logo, embora tenha havido o atendimento individualizado a ambos, as mesmas aulas e o padrão inicial dos textos eram semelhantes aos estudantes, uma Redação se fez crítica e cidadã, enquanto a outra se preocupou apenas em recorrer a formatos prontos, aos recortes vazios dos textos motivadores e a prolixidade de ideias.

Assim, ao me deparar com o resultado da prova e com os espelhos de Redação, percebi que o sucesso não poderia ser avaliado apenas pela nota, como até então eu fazia. Era necessário, então, que o ressignificado de minha práxis

também passasse pela avaliação do que já havia sido analisado pelos meus colegas corretores. O texto do estudante 02 também comprovava o que eu não percebia até então: o fracasso (ou o sucesso) de meu método não dependia apenas de mim, mas, principalmente, também do aluno, que em contato com todas as informações, das aulas expositivas aos encontros individuais, poderia se apropriar do que conversávamos e elaborar novas estratégias de texto ou, simplesmente, acatar parcialmente e buscar atalhos para que seu texto alcançasse êxito.

Logo, embora a diferença fosse de apenas 20 pontos – a nível comercial suficientes para dar mais ou menos prestígio – dois alunos submetidos aos mesmos testes e com capacidade intelectual semelhantes não mantiveram a criticidade ao desenvolver suas redações. Isso passou a confirmar a necessária simbiose entre educador e educando para o êxito cidadão almejado. Para o educador de Produção de Texto, não interessa a nota final do aluno; já para o professor de Redação sim. Contudo, na minha práxis, o texto 900 não representaria mais sucesso, e sim fracasso se fosse apenas uma reprodução vazia das falhas e cópias tão criticadas por mim. Comercialmente, gostaria de ter apenas os estudantes acima de 900; como educador, os alunos abaixo de 900, distantes da avaliação engessada dos corretores Enem, porém críticos e conscientes da função de seus textos, apaixonavam-me mais e me faziam compreender que o método foi, pelo menos em partes, acertado.

Portanto, havia parte de mim no fracasso dos textos vazios de sentido e copistas de meus alunos. Entretanto, percebia que o educando também era responsável por seu próprio fracasso, sem tentar, com todos os instrumentos que lhes eram oferecidos, furar a bolha de um texto insignificante. Estaria, então, eu, questionando se estava minimamente preparado para me deparar com a minha própria práxis e entendê-la dentro dos meus limites e potencialidades como possível, ou não, de serem alcançadas.

5 DO PROFESSOR DE REDAÇÃO AO PROFESSOR DE PRODUÇÃO DE TEXTO: ANALISANDO OS DADOS COLETADOS

Nesta seção, pretendo fazer a análise dos dados do memorial formativo (seção 4). Tal análise se dá pelo referencial teórico, construído na seção 3, de modo que, ao cruzar os dados, tentarei responder às questões que me trazem aqui: quais são os limites e potencialidades do professor para desenvolver seus alunos? Quais são as minhas transformações no processo de ensinagem? Reflito e transformo o meu fazer profissional ante as mudanças?

Aqui, então, farei a síntese do referencial teórico, uma vez trarei os temas de estudo que embasarão minha análise de pesquisa.

5.1 Síntese do referencial teórico

Para fazer a análise do memorial formativo, retomo o marco teórico na compreensão do que é ser professor, ser professor de Produção de Texto e a ensinagem por múltiplos letramentos.

QUADRO 08 – o tema do ser professor

Para Nóvoa (2019) "se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente." p.07.
Já para Anastasiou (2002) e Anastasiou e Alves (2004), é necessário pensar na construção do profissional.
Em Pimenta (2005), a "sua contribuição é essencial para mobilizar a educação escolar de acordo com as exigências das demandas sociais adequadas ao contexto em que vivemos." p.07.
A mesma Pimenta (2005) aborda que "dentre os desafios enfrentados podemos identificar que o professor por tantas vezes necessita trabalhar como articulador em situações advindas das limitações e complexidades que surgem em seu dia a dia".
Enquanto isso, Tardif (2011) destaca que "em nossas organizações escolares, o professor não exerce influência direta sobre as finalidades da educação... Contudo, ele pode controlar os meios, isto é, o ensino." p.147.

Ademais, relembramos, conforme Mello (2002), que o professor deve pensar os métodos, as práticas, além de respeitar o movimento de aprendizagem de seus alunos.
Logo, buscou-se ainda mais em Freire o ressignificar da própria práxis quando se nota que, por vezes, “Em vez de comunicar, o professor dá comunicados e faz colocações que os alunos recebem passivamente, aprendem e repetem. Trata-se de uma concepção “acumulativa” da educação (banking-concept). Na concepção acumulativa da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram seus detentores àqueles que eles consideram como os que não sabem nada. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característico de uma ideologia de opressão, o que constitui uma negação da educação e do conhecimento como processo de pesquisa. O professor se apresenta a seus alunos como seu contrário necessário; considerando que a ignorância deles é absoluta, ele justifica a sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo da dialética hegeliana, aceitam a própria ignorância como justificativa da existência do professor, mas, ao contrário do escravo, eles jamais descobrem que educam o professor.” (FREIRE, 2016, p. 131)
E, por fim, a necessidade de enxergar a marca opressora do velho professor: “É assim que a opressão encontra, na lógica do atual sistema de ensino, um instrumento de escolha para tornar o status quo aceito e prolongá-lo; ou que, com a desculpa de melhorar ou promover a “integração social”, a ação pedagógica contribui para cavar e legalizar “um abismo profundo entre as classes”.” (FREIRE, 2016, p. 128).
Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão e de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes. (FREIRE, 1987 p. 31)
Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se,

funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987 p. 44)

Fonte: o autor (2021)

QUADRO 09 – o tema do ser professor de Redação e de Produção de Textos

Para a BNCC (2018), ao se considerar a autonomia que os estudantes do século XXI possuem, é necessário que o professor de Produção de Textos oportunize a reflexão sobre o mundo a fim de participarem da vida pública e de produção cultural (BNCC, 2018).
Já em Demo, encontro o papel decisivo da avaliação na práxis do professor, uma vez "os próprios dados insinuam que o professor também não avalia, já que grande parte ou quase todos chegam ao fim do EM sem ter aprendido minimamente. É simplesmente regra não aprender bem. Todo professor que avaliasse minimamente, não pelo Ideb, mas observando a autoria do estudante, em especial via elaboração de texto, pesquisa, argumentação, veria logo que não há aprendizagem satisfatória na escola, mesmo que todas as aulas sejam dadas, inutilmente, porém." (DEMO, 2021, s.p.)
Ademais, em Freire, percebo o dilema que é a transição do professor de Produção de Textos, já que, em minhas aulas, por vezes, "passo a reproduzir e submeter os meus alunos a um discurso opressor imposto por um sistema (FREIRE, 1987) que é mero reprodutor de conhecimentos abstratos e isolados socialmente."
Já em Antunes (2009b), revisito a velha prática ao mencionar que "um paradigma precisa, por vezes, ser superado, isto é, o conceito de que uma boa redação é sinonímia de um texto sem inadequações gramaticais, o que, para Antunes (2009b), precisa não só ser ressignificado pelo educador, como também trabalhado em sala de aula."
Também recorro ao que classificamos como aulas de Redação e aulas de Produção de Texto para o desenvolvimento dessas análises, em especial quando destaco que "Assim, buscamos compreender que o ensino de Redação, por vezes, é um ato mecânico e isolado (ANTUNES, 2009b), sem preocupação com a realidade do indivíduo, enquanto a ensinagem da Produção de Texto garante a autonomia ao estudante a fim de formá-lo um cidadão inserido no contexto social conforme sugere a BNCC (2018)."

Volto-me à Freire na compreensão plena de ser um educador de Produção de Texto quando o exercício crítico se esvai: "A educação problematizadora não serve e não pode servir aos interesses do opressor. Nenhuma ordem opressora poderia permitir aos oprimidos começarem a fazer qualquer questionamento; por quê? [...] O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens." (FREIRE, 2016, 135)
Também, em Freire, reforçam-se demandas opressoras no professor de Redação, uma vez que "(...)essas sociedades continuarão a fazer a experiência da "cultura do silêncio", que, por resultar das estruturas de dependência, reforça as mesmas estruturas. Portanto, há uma relação necessária entre dependência e "cultura do silêncio". Estar em silêncio é não ter uma voz autêntica, é seguir as prescrições daqueles que falam e impõem suas palavras. Alcançar o estado de "serem-para-si-mesmas" representa, para as sociedades subdesenvolvidas, aquilo que chamo de "possível não vivido"." (FREIRE, 2016, p. 108).
Para, por fim, resgatar os conceitos de Bonini-Rocha, 2014, ao retratar que "O conhecimento disponibilizado aos alunos em vídeos surgiu como uma opção para a ação educativa (Belloni, 1999), obtendo um lugar significativo ao lado das demais modalidades de ensino (Luckesi, 2004). Prepara os alunos para uma nova dinâmica de sala de aula, reforçando e complementando seus conhecimentos acerca dos temas em questão. Essas abordagens se aproximam daquilo que se costuma denominar de modalidade híbrida flexível, a qual procura combinar os elementos mais adequados das duas modalidades, presencial e não presencial. (BONINI-ROCHA, 2014)"

Fonte: o autor (2021)

QUADRO 10 – o tema dos múltiplos letramentos

Inicialmente, recordo que Fofonca (2015) alerta-nos para a compreensão de que os (múltiplos) letramentos não são restritos ao conceito de alfabetização, antes, oferecem possibilidades infinitas ao indivíduo em processo de formação; pois é um conceito para além da aquisição e reprodução de uma capacidade – tampouco apenas leitora e escrita – uma vez que o indivíduo pode, dessa mesma capacidade,

apropriar-se, compreendê-la e ressignificá-la ao estabelecer diálogos com outros seres.
Além disso, a própria BNCC destaca que, nas aulas, deve ocorrer "a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;" (BNCC, 2018, 5.1.2.).
Ainda, compreender os múltiplos letramentos é um exercício que se "centra na profusão de definições fronteiriças: mídia, meio, modo, multimídia, texto, hipertexto, suporte, ferramenta etc. Sem a pretensão de apresentar conceitos acabados, as discussões nos proporcionam respostas que atendem às nossas ansiedades contemporâneas." (BORGES *et al* 2019, p.140)
Também, reforça-se que os múltiplos letramentos se dão a partir do momento em que a pedagogia se volta a uma formulação em que são valorizadas todas as formas de linguagem, as verbais, não verbais e mistas, com foco no aprendiz, isto é, no aluno (BORGES *et al p.* 138)
Enquanto isso, para Santaella, a perspectiva dos múltiplos letramentos ocorre uma vez que se permite "a comunicação sem lugares fixos, o armazenamento volátil de dados e de informações acentua uma cultura da mobilidade, produzindo e fazendo circular inúmeros bens simbólicos, naquilo que a autora caracteriza como um "caldeirão de misturas e hibridações". (Santaella, 2007, p. 128 in BORGES *et al* p.139).
Destacamos também o que a escola Nova Londres considera sobre a língua, ao abordar que o conceito de uma língua canônica e singular não mais existe (CAZDEN *et al*, 2021), uma vez que novas demandas sociais se fazem pertinentes, o exige o ressignificado de construções até então estabelecidas. Isso, então, passou a exigir um novo fazer pedagógico, pois a própria Pedagogia dos Letramentos é mais ampla do que apenas a língua em sua forma estanque (IDEM), isto é, exige que se analise o texto manifesto em figuras, gestos, movimentos ou qualquer outra expressão que não seja restrita apenas aos vocábulos escritos ou oralizados.

Também, percebemos a autonomia sugerida a partir dos multiletramentos uma vez que "quatro componentes pedagógicos são sugeridos: Prática Situada, que se fundamenta na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do Design; Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos; e a Prática Transformada, na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se Designers de futuros sociais." (CAZDEN et al, 2021, p. 20)
Ademais, para Marcuschi (2010), esses consistem na capacidade de desenvolver as construções verbais e não verbais de forma a ter um significado relevante socialmente, seja a partir da relação ativa (emissor) com o texto, seja com uma relação passiva (receptor), na qual somos, socialmente, partícipes dos dois de forma não ordenada e em fluxo contínuo (BORGES *et al* 2019).

Fonte: o autor (2021)

5.2 As dimensões analisáveis da pesquisa pelos temas selecionados

Por trazermos o desafio de uma autonarrativa, baseada em meu memorial, seguindo Clandinin e Connelly (2011), a análise interpretativa será feita em três dimensões comuns da pesquisa narrativa denominadas de temporalidade, sociabilidade e lugar. Clandinin (2010, p. 3) indica-nos que essas dimensões são os "[...] lugares a dirigir a atenção na condução de uma pesquisa narrativa. Eles fornecem um tipo de arcabouço conceitual para a pesquisa narrativa."

Portanto, a análise a partir do referencial teórico dar-se-á pelas dimensões temporalidade, sociabilidade e lugar na construção do ser professor.

5.3 Dimensão Temporal

Nesta subseção, apresentarei o meu tempo histórico. Esta, então, representará a reflexão de minha história enquanto professor nos meses do início da pandemia COVID-19 até o momento da análise de minha práxis entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Ao analisar a mim mesmo, segundo o memorial formativo, descrito na seção 4 desta pesquisa, trago a releitura e a reflexão ao partir do referencial teórico estudado.

Logo, criaram-se, para a análise, temas (CRESWELL, 2014) selecionados nesta construção de pesquisa, como professor, professor de Redação e de produção de Texto, além de múltiplos letramentos.

O tempo histórico do sujeito pesquisado (narrador desta pesquisa) é representado desde sua formação, quando se licenciou, neste movimento temporal, para além do amadurecimento que a vida profissional exige, pois há o aprender na própria prática pedagógica. Nesse sentido, pode-se destacar no Memorial que a dimensão temporal de ser professor, ser professor de Redação e professor de Produção são representados na fala do pesquisado por diversas vezes, conforme se observa no memorial formativo. Entretanto, selecionou-se alguns trechos para a análise deste trabalho.

Comprovando Nóvoa (2019), temos que o narrador afirma que: "Na aula, a análise exaustiva de frase a frase de uma Redação nota máxima passou a ser a última estratégia adotada para se garantir êxito (comercial) na avaliação do exame oficial.(...) Por fim, como passei a desenvolver uma aula mais mecânica, a análise linha a linha do texto nota máxima levou mais de 40 minutos e, assim, no tempo derradeiro, utilizei de um recurso que era a preocupação desses educandos: ilustrações rápidas e aplicáveis a temáticas diversas."

Observa-se, então, a consciência do narrador ao afirmar por meio das palavras "comercial", "mecânica", "utilizei de um recurso" que fazia o necessário, mas não o "além" que pudesse gerar a crítica. Logo, pode-se afirmar que o narrador inicia a construção de sua identidade profissional, conforme Nóvoa (2019, p. 7) expõe "identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.", uma vez que, até esse momento, a dimensão temporal do narrador era apenas ser Professor de Redação.

Entretanto a movimentação temporal faz o narrador evoluir para o Professor de Produção de Texto, conforme destaca-se em sua fala: "A ideia, ainda antes da prova de 2020, de acordo com as sugestões dos alunos, e que fora aperfeiçoada posteriormente, passou a exposição de como um eixo poderia ter repertórios fixos a serem trabalhados. Esse formato revelara, mais uma vez, a identidade vazia do professor de Redação. Afinal, fez-se um esquema "ping-pong", no qual eu apresentava um eixo, por exemplo econômico e, na sequência, uma indicação de filme ou série que o abordava de maneira superficial"

Assim, salientamos aqui as reflexões de Anastasiou (2002) e Anastasiou e Alves (2004) quando, ao se referirem a processos de ensinagens, declaram que é necessário pensar na construção do profissional. Por conseguinte, a autonarrativa dá a voz ao pensar o próprio professor que se foi e que se é. Portanto, na dimensão temporal, o professor de Redação que atua mecanicamente e sem a emoção do poder tratar processos de ensinagens (ANASTASIOU; ALVES, 2004) inicia a mudança para o professor de Produção de Texto, embora não tenha realizado ao longo do período em que se desenvolveu o Memorial. Portanto, o tempo de descoberta do narrador enquanto educador de Produção de Texto foi sendo construído, não se fez encerrado e precisou, pois, aperfeiçoar esse desenvolvimento conforme seu próprio relato.

Para além disso, o narrador do memorial teve, ao longo de seu processo de metamorfose do professor de Redação ao professor de Produção, uma busca legítima em consolidar um método capaz de suprir as necessidades que enxergava em seus alunos. Para isso, afirma que adotou "a gravação de videoaulas no Youtube (seguida de roteiros escritos que direcionavam o que deveria ser feito e a entrega das redações via WhatsApp para correção por áudio na sequência)."

Mais do que observar o método em si, recorre-se à compreensão expressa por Mello (2002) de que o professor deve pensar os métodos, nas práticas, além de respeitar o movimento de aprendizagem de seus alunos. Houve, então, a preocupação em fornecer aulas aos alunos no momento pandêmico pelo qual o mundo passava, entretanto, ainda reconhece ser insuficiente para o objetivo do ser educador, pois o próprio narrador evidencia que "houve uma queda, embora ainda pouco expressiva, no número de redações entregues. Nas semanas seguintes, a entrega dos textos chegou próxima a zero (cada aluno deveria desenvolver entre duas a três produções semanalmente, porém, os poucos que entregavam, não devolviam mais do que uma redação para minha análise)." Assim, ao fazer esse relato, o professor revela a percepção de seus primeiros equívocos, sustentados na educação mecanizada, ao mesmo tempo em que busca desenvolver um método capaz de alcançar seus educandos. Em suma, é no seu relatar que emerge o senso de ressignificação da própria práxis do professor de Redação em transformação temporal.

Ademais, recorremos ao que Freire (2016) nos esclarece ser o professor opressor e pouco interessado à realidade de seu aluno, já que

> "Em vez de comunicar, o professor dá comunicados e faz colocações que os alunos recebem passivamente, aprendem e repetem. Trata-se de uma concepção "acumulativa" da educação (banking-concept). [...] Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característico de uma ideologia de opressão, o que constitui uma negação da educação e do conhecimento como processo de pesquisa. O professor se apresenta a seus alunos como seu contrário necessário; considerando que a ignorância deles é absoluta, ele justifica a sua própria existência. Os alunos [...] jamais descobrem que educam o professor." (FREIRE, 2016, p. 131).

O narrador percebe-se, então, imerso nessa realidade (enquanto professor de Redação) e,[14] a necessidade de mudar sua práxis quando afirma que "deixei, ao longo desse processo, de ser apenas o educador, por vezes, inalcançável nas salas de aula, para me tornar o educador companheiro, aquele que compartilha espaços e emoções, que se permite descobrir e "sonhar sonhos" que, inicialmente, não eram meus.

Dessa forma, o destaque e o reconhecimento das notas em provas formais vão para além da felicidade de um momento transitório – e já dialogado aqui como um mero produto do meio – mas ganham corpo e agilidade em algo maior: a concretização de um processo de ensinos e aprendizagens (no plural, para ressaltar a minha própria evolução e compreensão do que se faz necessário neste desenvolver-se docente) capazes de, efetivamente, transformar.". A percepção do nosso investigado, então, passa a ser de uma preocupação de suas práxis, característica notória do educador transformador – que, por vezes, é opressor – contudo, agora, em estado de transformação.

Tal cenário é comprovado quando o investigado afirma que passou "a perceber a importância desses atendimentos, pois no exercício crítico de avaliação dos textos em conjunto com o educando, foi possível notar suas maiores dificuldades de aquisição de conhecimento – fato que, nos anos em que fiz a correção dos textos solitariamente, não percebia, pois apenas via Gramática e defeitos de raciocínio." destacado ao utilizar expressões como "não percebia, pois apenas via Gramática e defeitos de raciocínio". Assim, descortina-se a perspectiva transformadora da educação como um combate ao que Freire (2016) alerta na práxis opressora: "com a desculpa de melhorar ou promover a "integração social", a ação pedagógica contribui para cavar e legalizar "um abismo profundo entre as classes"." (FREIRE, 2016, p. 128). Não se tem mais, então, o professor que buscava apenas avaliar inadequações morfossintáticas, mas compreender como poderia ser relevante à transformação de seu aluno, embora sua práxis não esteja liberta totalmente desse fenômeno.

---

[14] Esta vírgula assume a função de substituir o verbo "perceber" a fim de evitar sua repetição em excesso.

Ademais, o educador-narrador busca aulas em vídeos "como uma opção para a ação educativa (Belloni, 1999), obtendo um lugar significativo ao lado das demais modalidades de ensino (Luckesi, 2004)." (BONINI-ROCHA, 2014) e não compreende suas aulas como suficientes no ensino aprendizagem ao destacar que "ainda me intrigava o fato de as aulas expositivas não serem suficientes para uma evolução natural das redações", contudo, coloca todo o peso de um suposto fracasso em sua didática, ao destacar que "os questionamentos pessoais ainda eram múltiplos e sempre me vinha à mente onde estava o erro na minha didática. Insistia apenas em perceber o método expositivo mal elaborado por mim, não nas múltiplas possibilidades que poderiam ser agregadas à aula expositiva." O educador vai, então, percebendo-se e busca, sem ter uma direção – ou o que nomeamos de bússola – a seguir. Fatos comprovas com expressões como "intrigava", "não serem suficientes", "questionamentos pessoais", "erro na minha didática".

Desse modo, era o não aceitar a "obrigação" mútua dos agentes para a transformação na educação, pois conforme elucida Freire (2016) "O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo." (...) "O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo." (FREIRE, 2016). Assim, o educador percebeu, então, a partir da análise do texto do estudante 02, que "o fracasso (ou o sucesso) do método não dependia apenas de mim, mas, principalmente, também do aluno, que em contato com todas as informações, das aulas expositivas aos encontros individuais, poderia se apropriar do que conversávamos e elaborar novas estratégias de texto". Foi, então, sob a perspectiva do diálogo, e não da imposição, o momento em que o narrador se revela como um educador mais consciente de seu papel: não buscava culpados, tampouco em si mesmo, mas percebe, agora, o papel mútuo de acerto e erro, de sucesso ou fracasso (pelo menos, o que se convencionou a chamar em termos comuns). Tira, de si, a soberania e a soberba das aulas, pois até quando admite ser o fracasso de seu aluno, não apenas isenta o estudante de responsabilidade, antes o exclui do processo de ensinagens e admite que apenas o educador é protagonista e antagonista de sua práxis educativa, sem espaço ao outro indivíduo, o qual efetivamente interessa e precisa ser autônomo e independente, isto é, o educando. Portanto, nessa etapa, historicamente, deixa o narrador de ser o velho professor soberano de Redação, ao passo que se torna educador de Produção de Texto.

5.4 Dimensão Social

Nesta subseção, trarei a análise do entendimento de sociabilidade, ao abordar as minhas condições pessoais, os meus sentimentos, as minhas esperanças, os meus desejos, as reações estéticas, as condições sociais. Trarei meu entendimento, relativo ao meu processo de construção da reflexão teórica as "condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos." (MELLO, 2004, p. 109).

No início da construção do Memorial formativo do narrador, uma de suas considerações desperta a atenção ao mencionar que "(...) por exigência dos alunos, passei a adotar aulas simultâneas (...)". Nesse momento, o tema do professor de Redação em transformação ao professor de Produção de Texto se configura conforme o que Antunes (2009b) menciona ser "um paradigma [que] precisa, por vezes, ser superado".

Afinal, se o educando é o agente a ser contemplado nas aulas do professor que é educador, ouvi-lo é parte da dimensão social esperada, não apenas como forma de atender aos anseios do educador (conforme mencionado na subseção anterior). Logo, ao afirmar que houve uma "exigência dos alunos", o educador-narrador destaca a percepção de quebrar vários de seus próprios paradigmas sociais, tal qual o já mencionado Freire (2016) alerta: "Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens." (FREIRE, 2016). Assim, o professor assume a sua relação de interação social com o meio em que se insere, no caso, seu próprio curso de Redação.

Ainda, destaca-se o papel do professor em si, tal como Tardif (2011) destaca ao mencionar, conforme já citamos, inclusive, que "em nossas organizações escolares, o professor não exerce influência direta sobre as finalidades da educação..." assim, como parte de seu memorial, o narrador observado destaca que "o Estrutura é: um sonho de um educador inconformado, mas que seria incapaz, como é todo processo educativo, de ser realizado por apenas duas mãos. Assim, no mês de junho (relembro que a sede física permanecia fechada por determinações sanitárias da prefeitura de Curitiba), conseguimos concluir o projeto do ambiente do curso". Logo, ao relatar que até os móveis precisaram ser confeccionados, pois não seria a limitação de recursos monetários que enfraqueceria o projeto de um local

transformador, no qual o ambiente idealizado também fosse atuante no processo de ensinagem, o que demonstra toda a preocupação social, enquanto esse professor 'social' ao reconhecer que "o espaço física era determinante para mim (...)" uma vez que "tal ambiente poderia interferir em minha práxis e ajudar, ou não, no êxito do curso (...)". Aqui, já não é somente o êxito do curso em si, mas dos educandos e de cada ser partícipe desse processo, conforme a própria Pimenta (2005) já nos alertou ao afirmar que "dentre os desafios enfrentados podemos identificar que o professor por tantas vezes necessita trabalhar como articulador em situações advindas das limitações e complexidades que surgem em seu dia a dia".

Ao resgatar a temática do professor de Produção de Texto em oposição ao de Redação, também relembramos Antunes (2009b) cujo destaque é de "que o ensino de Redação, por vezes, é um ato mecânico e isolado, sem preocupação com a realidade do indivíduo, enquanto a ensinagem da Produção de Texto garante a autonomia ao estudante, a fim de formá-lo um cidadão inserido no contexto social conforme sugere a BNCC (2018)." (Grifo nosso). Assim, a transformação a partir da dimensão social se dá na compreensão da "importância, e o impacto, que o atendimento individualizado exerce sobre o aluno de Produção de Texto" algo, até então, inalcançável pelo narrador, já que, "inclusive, levou-me, gradativamente, a distanciar-me da educação formal exercida no ensino básico e a buscar novos caminhos e alternativas – como o curso de Redação desenvolvido por mim em todas as etapas, da implantação física (...) e escolhas de lanches e outras formas de carinho que utilizo na relação com o aluno".

Por conseguinte, ao utilizar em sua adjetivação a expressão "carinho" ou, até mesmo, "escolhas de lanches" revela-se esse professor atento às demandas de seus educandos que, conforme já mencionado, não seria possível em um ambiente de formalidade, no qual, por vezes, a proximidade e os gestos de afeto não são nem incentivados, tampouco desenvolvidos.

Ademais, na tentativa de explorar a temática dos múltiplos letramentos, novas possibilidades de leituras e significados foram explorados, segundo nos sugestiona a fazer Fofonca (2015), "pois é um conceito para além da aquisição e reprodução de uma capacidade – tampouco apenas leitora e escrita – uma vez que o indivíduo pode, dessa mesma capacidade, apropriar-se, compreendê-la e ressignificá-la ao estabelecer diálogos com outros seres." Então, o pesquisado ressalta que "por meio do conjunto de repertórios que, em parceria com minha esposa, desenvolvia antes

das aulas, a fim de possibilitá-los discutir o tema para além de nomes "coringas".", buscava transformar a visão dos educandos.

No entanto, embora ministrasse suas aulas a partir de um material pensado fora dos padrões – conforme revelado pelas imagens do próprio roteiro – os alunos não correspondiam à expectativa social, pois "os múltiplos letramentos se dão a partir do momento em que a pedagogia se volta a uma formulação em que são valorizadas todas as formas de linguagem, as verbais, não verbais e mistas, com foco no aprendiz, isto é, no aluno" (BORGES *et al p.* 138). Então, se não havia tal instrumentalização em suas jornadas acadêmicas, as poucas aulas dentro do curso não seriam capazes de sustentar essa reformulação de pensamento, posto que fosse o desejo do educador em observação.

Além disso, resgata-se o conceito de os múltiplos letramentos que, para Marcuschi (2010), "consistem na capacidade de desenvolver as construções verbais e não verbais de forma a ter um significado relevante socialmente, seja a partir da relação ativa (emissor) com o texto, seja com uma relação passiva (receptor)," e "na qual somos, socialmente, partícipes dos dois de forma não ordenada e em fluxo contínuo (BORGES *et al* 2019)". Para que assim coubesse ao narrador tentar elucidá-los e, embora tenha trabalhado com demandas dos próprios alunos quando afirma que resgatou "uma discussão que havia sido recorrente nos atendimentos individuais da semana anterior: a diferença entre um texto expositivo e um texto dissertativo-argumentativo", o retorno dos alunos ainda não se fazia esperado, pois relata que "já havia notado nos atendimentos as dificuldades dos alunos em dissociarem uma tipologia textual da outra", que dirá em se perceberem dentro desse universo multissemiótico.

Entretanto, como já havia passado por uma transformação na dimensão temporal, o educador passou a uma nota etapa de sua práxis, pois conforme confessa, "era mais do que o êxito no vestibular que me interessava com aquele educando. Precisava, de alguma forma, apresentá-lo um caminho que lhe garantisse autonomia no desenvolvimento de suas ideias, não a mera reprodução de conceitos". Dessarte, conforme já havia sugerido os teóricos de Nova Londres, o educador, embora em sua limitação, buscava contemplar "quatro componentes pedagógicos" em seu método, a saber: "Prática Situada, que se fundamenta na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do

Design; Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos; e a Prática Transformada, na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se Designers de futuros sociais." (CAZDEN et al, 2021, p. 20)

Ainda, no entanto, "Chama a atenção" do pesquisado o fato de mesmo com aulas que instrumentalizassem seus educandos, analisados em seu Memorial, a ter um texto autônomo, serem, contudo, incapazes de perceber comandos básicos como "a necessidade de se pensar na dimensão brasileira do problema" e, assim, não conseguiam a interpretação do "contexto social e da finalidade dos designs de sentido", o que revela a dificuldade do educador em auxiliar os seus educandos a assumir um texto autônomo e que seja multifacetado a partir dos múltiplos letramentos.

Então, revelou-se o momento de crise do próprio observado, uma vez que compreendia que "a própria BNCC destaca que, nas aulas, deve ocorrer "a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;" (BNCC, 2018, 5.1.2.).". Entretanto, "a demanda por uma nota alta no exame avaliativo me faz, mesmo que a contragosto, ceder à necessidade comercial de instrumentalizar (...) o vestibulando à prova". Assim, por um lado, buscava seguir sua compreensão técnica e desejo enquanto educador a partir de múltiplos letramentos, por outro, precisava seguir o que o espectro social dele demandava.

Portanto, destacamos, finalmente, o que o educador-observado menciona já próximo ao final de seu memorial: "mesmo diante do exercício sofrível de reproduzir padrões comerciais, é possível buscar ressignificar a própria práxis e se tornar o professor de Produção de Texto a partir do método adequado à realidade daquele grupo de indivíduos", o que, então, mais o aproxima da temática de um verdadeiro educador, enquanto Freire (1987) nos recorda:

> Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão e de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes. (FREIRE, 1987 p. 31)

Então, por fim, o narrador afirma que "os educandos talvez tenham aprendido quase nada acerca de reflexões críticas, no entanto, foram capazes de me transformar" ao não se fazer "uma educação de via única, em que apenas o educador é responsável pela ensinagem e o estudante a recebe de forma bancária. Antes, é necessário criar-se, de fato, uma simbiose entre esses dois agentes a fim de que o sucesso real seja alcançado, o qual não consiste em uma nota vazia de uma avaliação, mas pela autonomia que o texto alcança", tal qual nos recorda Freire (1987):

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, necessita-se de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987 p. 44)

5.5 Dimensão do Lugar

Nesta subseção, trarei o lugar que "direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas, e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem." (CLANDININ, 2010, p. 4). Assim, minhas reflexões seguirão meu memorial formativo, delimitando o pensar meu lugar, enquanto vivência da experiência de me entender como professor.

É importante salientar que o lugar se inicia no narrador, a partir dos seus medos, falhas, pontos fortes e fracos é que consegue se mover, redimensionar-se, criar conceitos ou ressignificar outros. O primeiro local, isto é, o ponto de partida, dá-se quando "Percebi que, após essa pandemia, faz-se mister apresentar a dissertação sobre a minha área de atuação a partir da autocompreensão sobre o que é ser e se fazer educador". Logo, não haveria esta dissertação se não houvesse todos os dilemas e medos potencializados pela Covid-19, não que isso represente o que se convencionou a denominar "o lado bom da pandemia", antes fez criar em si mesmo o "espaço para sonhar".

Assim, resgatamos Nóvoa (2019) o qual afirma que ser professor "se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente."; isto é, a identidade do professor ocorre quando percebe que precisou "encontrar meu espaço próprio, construído a muitas mãos" em que cada uma auxiliou no êxito comercial e, principalmente, no espaço de aprendizagens.

Ademais, a temática do professor de Redação e de Produção de Texto passou a ser compreendia nos resgates de atendimentos individuais, pois foi quando o educador passou "a optar em investir esse tempo com os estudantes" que "passou a perceber, seja nas falas, seja no próprio olhar, aflições de quem não se notava em evolução – por vezes, inclusive, acompanhado de lágrimas e desabafos que extrapolavam as dificuldades momentâneas da escrita: a pressão do vestibular, as desilusões amorosas, as brigas familiares e, especialmente, o cenário de incertezas da pandemia. Tudo eclodia no texto desarticulado, mal pensado e sem direção. Nos atendimentos, então, não era mais o professor de Redação que assinalava erros na correção mecânica, surgia o educador de Produção de Textos que parava de falar de análises sintáticas ou de estruturas padronizadas para se preocupar com o indivíduo". Foi, então, que a escrita de Freire (1987) fez-se sentir no espaço mais importante do que a sala formal, informal ou digital, mas no espaço interno, quando o narrador percebeu, como o teórico, que "O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens." (FREIRE, 1987). Já não havia, pois, apenas o professor de Redação, agora, emergia o educador de Produção de Textos.

Este que passa, agora, a trabalhar os múltiplos letramentos não só para esferas sociais digitais ou de vestibular,

> "Ainda, compreender os múltiplos letramentos é um exercício que se "centra na profusão de definições fronteiriças: mídia, meio, modo, multimídia, texto, hipertexto, suporte, ferramenta etc. Sem a pretensão de apresentar conceitos acabados, as discussões nos proporcionam respostas que atendem às nossas ansiedades contemporâneas." (BORGES *et al* 2019, p.140)"

pois, agora, "reconhecendo-se como professor de Produção de Texto" criou em seu próprio espaço um novo caminho, ratificado pelo estudante 01, embora não finalizado nele, já que "O educando já não mais é um reprodutor de frases vazias, mas alguém que consegue refletir criticamente sobre os problemas sociais, recorrendo à história e aplicando-a à realidade vigente." e, posto que admita precisar rever constantemente sua práxis, desenvolveu em seu lugar internalizado um novo ser que começou a existir dentro de si, não mais do outro, sem, contudo, deixar de reconhecer a importância desse outro em seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em princípio, diante do exposto até aqui, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a minha própria práxis na ensinagem de Produção de Texto a partir da sistematização das aulas e materiais elaborados por mim ao longo do período de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, com alguns recortes temporais antecedentes e outros posteriores.

Para isso, utilizou-se a pesquisa de metodologia autonarrativa e método qualitativo. Desse modo, analisei o Memorial formativo do mestrando que narrou sua trajetória enquanto profissional e, especialmente, no período supracitado de 2020 e 2021. Também, a fim de verificar e cumprir com o objetivo geral, tracei alguns objetivos específicos.

Assim, inicialmente, sistematizei as aulas ministradas no período de dois meses, a partir do Memorial formativo, o qual me possibilitou fazer esse movimento de organização. Dessa forma, perceber a organização dos conteúdos trabalhados, bem como dos materiais desenvolvidos para isso.

Ademais, consegui delimitar os métodos e materiais, também, a partir do Memorial, uma vez que foi possível fazer o resgate dessas informações e desses conteúdos ao revisitá-los para a confecção daquele. Também foi possível, nesta pesquisa, descrever a própria prática pedagógica a partir do que se nomeia como pesquisa autonarrativa a partir do já mencionado Memorial.

Logo, com a elaboração dos objetivos e do respectivo êxito em comprová-los ao longo da pesquisa, a partir do método utilizado, posso responder, agora; sem fechar a questão, com base na compreensão de que uma pesquisa científica não é fechada, antes contínua; de que houve transformações no meu processo de ensinagem – questionamento inicial.

Isso, contudo, só fora percebido a partir do momento em que desenvolvi o Memorial, haja vista que não percebia as transformações antes de elaborá-lo. Afinal, não fazia o exercício crítico de refletir sobre a própria práxis pedagógica, uma vez que – inclusive pela estrutura autônoma de trabalho em meu próprio curso – não considerava necessário revisitar as aulas ministradas ou materiais desenvolvidos. Dessa maneira, o ser educador de Produção de Textos, não apenas um professor de Redação, passou a ser percebido como necessário tão somente quando houve a organização desse conceito com base no Memorial.

Então, com base nesse movimento, pude perceber, por um lado, os meus limites enquanto educador, principalmente, ao assumir as responsabilidades pelos eventuais fracassos do educando, sem nem ao menos considerar a própria participação (ativa ou passiva) do ser em formação que é o principal objeto das aulas. Logo, notei como assumia o protagonismo das aulas, sem considerar que o sucesso e o fracasso da aprendizagem dependem sim do educando.

Por outro lado, minha potencialidade enquanto educador está no momento em que se rompem as barreiras institucionais e formais de aprendizagem, na qual apenas o conteúdo formal é relevante ao passo que se ignoram as demandas pessoais do educando, as quais – uma vez não consideradas – poderão ser um empecilho nas aprendizagens dos conteúdos em desenvolvimento, quer nas aulas expositivas, quer nos atendimentos individualizados.

Também foi possível, com base nessa reflexão de aulas expositivas e atendimentos individuais, perceber a importância da junção dos dois métodos, a fim de que o educando alcançasse sua autonomia cidadã, posto que reconheça, hoje, a necessidade de se respeitar o tempo de cada indivíduo, pois alguns estarão preparados e capacitados num período curto e outros, embora submetidos às mesmas práticas, demandarão de outros tempos para alcançarem seus resultados.

Portanto, as minhas transformações no processo de ensinagem versam pouco sobre inovações de métodos ou aplicações, de fato, tida como revolucionárias, mas se dão na compreensão do educando, de suas necessidades, de suas potencialidades e de suas aflições. Em suma, é na dinâmica desse "olhar do educador" que pude ter como principal ponto de transformação a minha práxis e que, no final, resultou ressignificar a minha própria trajetória na transformação de dentro para fora do professor. Novamente, insisto que essa perspectiva só fora possível após a confecção do memorial.

Então, embora haja a reflexão do meu fazer profissional, as mudanças e transformações ocorrem em um ritmo menos acelerado do que almejo. Afinal, as renovações educacionais dependem de fatores sociais cujas limitações ainda se impõem, uma vez que as demandas por aprovações em provas mecânicas, e descontextualizadas da realidade do educando, fazem-se presentes. Entretanto, o fato de ter o privilégio de um lugar próprio para minha práxis já auxilia a iniciar essa mudança.

Logo, pude perceber, sendo alvo de observação de mim mesmo, como a pesquisa autonarrativa, enquanto método de pesquisa é capaz de auxiliar na reflexão e, até mesmo, na transformação de um professor. Primeiramente, por revelar – em especial na elaboração do Memorial – tudo (ou boa parte) daquilo que foi desenvolvido e revisitar momentos, aulas e emoções. Isso ainda foi facilitado pela tecnologia, com o registro digital dos materiais e a disponibilidade de acessar as aulas ao vivo que eram gravadas simultaneamente. Somos acostumados, enquanto educadores, a criticar métodos, aulas, palestras, porém pouco nos confrontamos (ou somos confrontados) em nossas vivências, com nossos vícios, erros e, até mesmo, acertos. Ora nos colocamos como educadores que atingiram a perfeição, ora como educadores que são incapazes de desenvolver bons trabalhos. Assim, usamos distorções de nós mesmos (para o bem, ou para o mal) que não permitem, sem o auxílio da exatidão da metodologia científica conhecer nossa práxis sem "achismos".

Ademais, a pesquisa autonarrativa, por exigir – como qualquer trabalho científico – um conjunto de referenciais teóricos, permite colocar a práxis ante referências (inclusive canônicas) da nossa própria área de atuação. É experimentar Freire ou Nóvoa em sua essência na sala de aula, não apenas em teorias distantes do que o educador faz. Pude, por exemplo, perceber a Pedagogia da Opressão tão trabalhada por Freire em minha práxis, embora sempre tenha me considerado o professor-educando que aprende com seus alunos. Assim, na minha pesquisa autonarrativa, enquanto relatava o que considerava ser meus próprios erros, percebia o educador tirano que ainda se impunha em sala de aula – e não que o deixará de ser com o término desta dissertação; contudo que precisará, aula a aula, aumentar seu Memorial, a fim de perceber quando o educador desaparece para que entre o professor opressor – seja do componente curricular que for.

Gostaria, antes de encaminhar o final deste trabalho, os limites que a pesquisa apresentou. Inicialmente, pela dinâmica da pandemia de covid-19 que transformou todos os objetivos e problema de pesquisa que utilizei lá no meu pré-projeto de pesquisa ainda em 2019. Foi importante, pois pude ressignificar a minha própria concepção de ensino e de pesquisa, no entanto, isso me fez perder um tempo valioso – como praticamente todos os meus colegas de programa – e, desse modo, o marco teórico não foi tão aprofundado quanto gostaria.

Ainda na esteira da dificuldade pandêmica, reconheço que meus esforços demoraram a ser direcionados ao Mestrado. Concentrei-me em sobreviver

(economicamente e na saúde) em 2020, enquanto, em 2021, tentei, profissionalmente, resgatar prejuízos deixados no ano anterior. Fora apenas quando optei pela desistência do programa, prontamente negado por minha orientadora, que consegui ressignificar o meu olhar sobre o mestrado – inclusive na sua função cidadã de transformação da sociedade. Não quero utilizar aqui, como subterfúgio, os dilemas, a depressão, a gestação de minha esposa em uma pandemia, até a construção de uma casa, como dificuldades, pois são problemas que boa parte dos brasileiros enfrenta em situações de vulnerabilidade social e, mesmo assim, cumprem seus objetivos.

Ainda, destaco que a ausência de uma Metodologia da Pesquisa ministrada de maneira coerente foi decisiva para impedir um avanço mais robusto deste trabalho, seja naquilo que (não) fora ensinado nas cadeiras obrigatórias e optativas do programa, seja naquilo que não se desenvolveu em minhas graduações – destaco o fato de ter a disciplina nas faculdades que concluí, e nas que não concluí, todas as vezes, nenhuma, no entanto, satisfatoriamente.

Por fim, embora me reconheça como um estudante com algumas limitações, esta pesquisa desperta em mim o desejo de continuar pesquisando o método de autonarrativa e investigar o seu desprestígio, especialmente, no ambiente das pós-graduações na área de Educação. Faço a consideração, de cunho e de julgamento pessoal, que nas licenciaturas, ou em alguma disciplina do próprio programa, ter acesso a esse método é transformador enquanto educador, por essa razão, penso que seria relevante me aprofundar na pesquisa autonarrativa e, principalmente, desenvolver uma pesquisa mais sólida, com estudantes de graduação da área de licenciatura – possivelmente Pedagogia –, a fim de consolidar essa investigação científica como base nas graduações de licenciatura para que isso colabore no desenvolver de futuros educadores.

Portanto, gostaria que, de alguma forma, esta pesquisa despertasse, em outros estudantes da pós-graduação – ou da própria graduação – o apreço por esse metodologia, reconhecendo a importância dela na práxis do educador e na sua transformação, a fim de que se torne uma realidade na pesquisa brasileira e possa auxiliar na diminuição dos tantos déficits educacionais e científicos que, infelizmente, em 2022, ainda temos em nosso sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português, encontro e interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino, outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

ANASTASIOU, L.G. C. **Docência no Ensino Superior e os Saberes Científicos e Pedagógicos**. Revista Univille, Educação e Cultura, v.7, n.1, junho 2002.

BONINI-ROCHA, Ana Clara et al. **Satisfação, percepção de aprendizagem e desempenho em vídeo aula e aula expositiva**. Ciências & Cognição, v. 19, n. 1, 2014.

BORGES, *et al*. Multiletramentos em ambientes educacionais. *In* ROJO, Roxane. (ORG.) **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs** – 4ª Reimpressão. São Paulo, Parábola, 2019. p. 135-158

CAMAS, N. P. V.; FOFONCA, E. ; HARDAGH, C. C. . **Pesquisa Narrativa e Curadoria de Conhecimento na Cultura Digital**. RE@D - Revista Educação a Distância e Elearning, v. 3, p. 115-130, 2020.

CAZDEN *et al*. Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: **experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: **escolhendo entre cinco abordagens** / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

DEMO, Pedro. **Aula não é necessariamente aprendizagem. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, n. 43, p. 669-695, 2015.

DEMO, P. **Ensaio 648 – Aprendizado adequado em língua portuguesa, Ensino Médio, nos municípios do Pará**, Blog pessoal, 2019. Acessado em: http://pedrodemo.blogspot.com/2021/07/ensaio-648-aprendizado-adequado-em.html

DEMO, P. **Professor Do Futuro E A Reconstrução Do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOFONCA, Eduardo et al**. Entre as práticas de (multi) letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital**: percepções estéticas de educadores das linguagens. 2015.

Folha de São Paulo, **2020 – apresentação de resultados**. Acessado em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2019.shtml

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?lang=pt&format=pdf

GOMES, A. **A narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento**. **Um estudo da Narrativa Pessoal de uma professora de Educação Física acerca de sua experiência no projeto "Férias em Português em Timor Lorosa'e"**. 2003. 377f. – Dissertação (mestrado) – Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto, 2003.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Editora Vozes Limitada, 2015.

INEP, **2021 – apresentação de resultados**. Acessado em: https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2020/apresentacao_resultados_finais.pdf

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de janeiro: E.P.U., 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio**. Da fala para a escrita, atividades de retextualização**. 10ª edição, São Paulo, Cortez Editora, 2010.

MELLO, D. M. **Pesquisa narrativa**. Entrevista concedida a Aline Sieiro. Uberlândia, 30 abr. 2010. Disponível em: <Disponível em: http://www.alinesieiro.com.br/2010/04/30/podcast-episodio-03-pesquisa-narrativa/>. Acesso em: 29 mar. 2021, em cache.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo (organização). **Pesquisa e Formação de Professores.** Cruz Alta: Unicruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. – Porto, Portugal: Porto, 2007.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade [online**]. 2019, v. 44, n. 3 [Acessado 30 Outubro 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.https://doi.org/10.1590/2175-623684910.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4. ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.** ***Porque escrever é fazer***

***história*: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e prática da supervisão, ALARCÃO, I (Org) In **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão.** Porto: Editora Porto. 1996.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

SOUSA, M. G.da S.; CABRAL, C. L. de O. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TELLES, J. A. **A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.