

A constituição da autoria profissional docente: revelações do saber-fazer de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental

La constitución de la autoría profesional docente: revelaciones del saber hacer de una docente del 4º año de la Enseñanza Fundamental

Missilene Silva Barreto
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém – Pará - Brasil

Resumo

Esta pesquisa investigou a autoria profissional no saber-fazer de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, em Soure/PA, ancorando-se na abordagem dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]). Constituiu-se como etnográfica-colaborativa e natureza qualitativa. Para a análise, balizou-se o conceito de autoria profissional docente a partir das categorias: responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) e concepções do saber (TARDIF, 2014). Os resultados apontaram como elementos da autoria docente: responsabilidade ética e consideração do outro (BAKHTIN, 2011 [1979]); consciência do inacabamento e assunção da relação teoria e prática (FREIRE, 2017); aula como ato político responsável (GERALDI, 2015); valoração (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]); intersecção de saberes - culturais e científicos; refração da identidade cultural e da aula; avaliação e reformulação; estranhamento do próprio fazer docente; consciência da mudança do próprio fazer docente; experimento como reconfiguração da prática.

Palavras-Chave: Autoria Profissional Docente; Saber Docente; Fazer Docente.

Resumen

Esta investigación investigó la autoría profesional en el saber hacer de una profesora del 4º año de la Enseñanza Fundamental, en una escuela pública, en Soure/PA, a partir del abordaje dialógico del lenguaje (BAKHTIN, 2011 [1979]). Se constituyó como de carácter etnográfico-colaborativo y cualitativo. Para el análisis, el concepto de autoría profesional docente se basó en las categorías: responsabilidad ética (BAKHTIN, 2011[1979]) y concepciones de conocimiento (TARDIF, 2014). Los resultados mostraron como elementos de la autoría docente: la responsabilidad ética y la consideración del otro (BAKHTIN, 2011 [1979]); conciencia de la incompletud y asunción de la relación entre teoría y práctica (FREIRE, 2017); la clase como acto político responsable (GERALDI, 2015); valoración (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]); intersección de saberes - culturales y científicos; refracción de la identidad cultural y del aula; evaluación y reformulación; extrañamiento de la enseñanza misma; conciencia del cambio en la enseñanza misma; El experimento como reconfiguración de la práctica.

Palabras clave: Autoría Profesional Docente; Profesor de conocimiento; Hacer Maestro.

1. Introdução

Este trabalho é parte constitutiva de uma pesquisa mais ampla, a nível de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade Federal do Pará. Assume como objetivo refletir, à luz da Linguística Aplicada e numa abordagem dialógica da linguagem, sobre o processo de autoria profissional e seus aspectos constitutivos no saber e no fazer docentes. O tema abordado, portanto, é a autoria docente concebida como processo inerente à atuação profissional do professor.

Assim, compreendemos o professor como sujeito ativo, responsável, responsivo e criativo, portanto, capaz de “criar” suas próprias aulas a partir do seu saber constituído academicamente, mas sobretudo, a partir dos saberes e fazeres firmados profissionalmente no campo de atuação. Nesse contexto real de atuação, o professor não está só porque não é personagem único, individual, mas parte de um todo que se forma com a integração de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo – estudantes, professores, diretores, coordenadores -, bem como com o projeto político pedagógico, o currículo, o plano de ensino, o plano de aula, o recurso didático, os eventos de formação institucionalizados, os quais se constituem como elos da cadeia discursiva, tendo em vista uma orientação social que é determinada pelos envolvidos na interação (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Tomamos o conceito de autoria a partir de Bakhtin (2011[1979]) no sentido de autor-criador como sendo aquele que “dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (...), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os (...)” (FARACO, 2017, p. 39). Portanto, o professor-autor se constitui por seus movimentos formativos, oriundos de eventos específicos de formação e suas vivências socioculturais. Esses contextos, nos quais está inserido, contribuem para a formação da sua identidade profissional. Assim, conhecimentos vindos dessas esferas se configuram como já ditos que se entrelaçam a outros ditos próprios da esfera profissional como eventos de planejamento, estudo e pesquisa e interação com seus pares – professores e alunos – os quais refletem, refratam e ressignificam constantemente os saberes e fazeres de forma valorada.

Os dados aqui apresentados e analisados foram gerados a partir de observação participante numa perspectiva etnográfica-colaborativa das práticas docentes de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental (EF), em uma escola pública municipal, localizada em Soure – Marajó – Pará, no primeiro trimestre letivo de 2022 (fevereiro, março e

abril). A análise buscou demonstrar os elementos constitutivos do processo de autoria da professora manifestados na elaboração e na implementação de uma aula com foco nas práticas de linguagem oralidade, leitura e escrita.

Consideramos o tema relevante à medida que nos permite refletir sobre a constituição do professor-autor, detentor de autonomia, com “compromisso responsável – no sentido bakhtiniano de responsabilidade/responsividade” (GERALDI, 2015, p. 56). O agir autoral do professor pode resultar em trabalho pedagógico mais significativo porque se configura fruto de uma realidade concreta na qual o professor está imerso, por isso conhecedor das necessidades, fragilidades, potencialidades e, assim, melhor sabedor das aprendizagens que seus discentes precisam desenvolver. Para o próprio professor, o trabalho autoral pode contribuir para a sua atuação mais autônoma, no sentido freiriano do termo, permitindo-lhe um agir mais consciente, contestador e político frente às demandas institucionalmente impostas e quase sempre divergentes das realidades do contexto escolar local (FREIRE, 2017).

Este trabalho se encontra organizado em seções que apresentam uma breve discussão acerca da noção de autoria numa perspectiva bakhtiniana; um diálogo traçado a respeito dos saberes e fazeres docentes na constituição da autoria profissional do professor; o percurso metodológico da pesquisa; e a análise seguida das discussões dos resultados.

2. Concepção dialógica de autoria: responsabilidade ética do professor-autor

Na obra *Estética da Criação verbal*, em *Arte e Responsabilidade*, Bakhtin (2011[1979]) faz uma breve introdução sobre a relação do sujeito com a produção artística, refletindo sobre a relação entre as duas faces que envolvem essa produção – a responsabilidade e a culpa. Segundo o autor, a cultura humana nos campos da ciência, da arte e da vida só é unificada no ser que absorve os conhecimentos oriundos desses campos à medida em que os significam nas suas vivências. Porém, o autor salienta que esse processo pode ser mecânico, porque trata os conhecimentos de forma isolada e desvinculados da interação entre si.

Nesse contexto, o indivíduo não faz a interpenetração dos conhecimentos, ou seja, o processo de ação-reflexão-ação não é problematizado e não constitui sentido nem no campo do cotidiano, nem da Ciência, nem da vida. Dispersos e isolados, tornam-se conhecimentos mecânicos reproduzidos sem o aproveitamento ético e produtivo dos sentidos. O fazer na prática escolar sem considerar essas relações pode se configurar no fazer por fazer, dar aula sem pensar nas consequências que esse tipo de tratamento pode refratar na vida.

Bakhtin (2011[1979]) nos faz entender que o nexo entre os elementos individuais é garantido pelo evento único da responsabilidade. Esse conceito pressupõe uma postura responsiva e responsável do sujeito em relação ao saber para que ele se mantenha vivo e ativo no seio social. Isso implica, necessariamente, assumir a responsabilidade ou a culpa pelo que se faz ou pelo que não se faz. Nesse sentido, o sujeito ao produzir sua obra compartilha a responsabilidade e a culpa decorrentes da sua atuação enquanto autor de sua obra.

No contexto de ensino e aprendizagem, essa dualidade – responsabilidade e culpa – se reflete no ato ético do professor enquanto aquele que produz a sua obra, a aula, a partir de um planejamento ou não. Nessa obra-aula, a personagem que também é obra do autor-professor é o aluno a partir do qual se tece uma imagem presumida em que a arquitetônica da aula refrata tanto a criatividade como a relação viva do professor com seu aluno.

Ao constituir sua obra-aula, o autor no papel de professor compreende sua personagem aluno em suas especificidades individuais e coletivas. Assim, cada elemento da obra, seja o conteúdo, seja os conhecimentos mobilizados do mundo acadêmico, da cultura e do próprio cotidiano e da prática docente são definidos na forma como o professor responde ao seu aluno e à sua compreensão de sala de aula. O professor-autor concebe a personagem aluno respondendo a ele de forma ética e valorativa e isso representa a sua posição pragmática fundamental em relação a ele. Do mesmo modo, o aluno também reage dialogicamente com o professor, refratando pontos de vistas, opiniões e visões de mundo.

Nesse sentido, o professor-autor vai presumir o que pode ou o que não pode ser tratado no contexto da obra-aula e de que forma esse aluno responderia a isso, assumindo a responsabilidade pela consequência daquilo que ensina. “O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (BAKHTIN, 2011[1979], p. XXXIV). O autor e a sua obra respondem eticamente pela responsabilidade e pela culpa do que foi produzido. Se o autor produz uma obra artística muito densa e com uma linguagem muito complexa, corre o risco de excluir sujeitos da sua compreensão ou da sua apreciação estética. Por outro lado, se ele a desnuda de um senso estético, dando um tratamento corriqueiro ou mal-acabado, corre o risco de ter a sua obra desqualificada ou tomada sem importância.

No contexto escolar, se uma aula é produzida de forma muito densa sem considerar os sujeitos alunos, corre-se o risco de silenciar, anular e destituir esse sujeito enquanto personagem central da obra-aula e se for muito superficial, corre-se o risco de não despertar o envolvimento do aluno na aula. Nesse processo, o professor se constitui como sujeito ético, responsável pela resposta que ele dá à sociedade a partir da aula. O processo de autoria, portanto, começa a se desenvolver a partir do momento em que o sujeito professor, consciente do seu ato e da sua responsabilidade, assume o compromisso de produzir/promover sua obra-aula de modo que ela seja para o aluno e esteja a serviço dele (e da sociedade como um todo). A aula precisa ser “criada” e produzida com um endereçamento determinado, prevendo claramente os sujeitos destinatários, os objetivos de aprendizagem, os conhecimentos mobilizados, os resultados esperados. É por essa razão que não dá para tomar o ato aula apenas no nível da reprodução/transmissão, porque, assim, esse ato anularia o senso responsável e ético do professor, impedindo-o de se constituir autor-criador.

O autor precisa ser compreendido como instância de produção de um determinado ato, de um determinado texto ou de um determinado discurso, sem confundi-lo com o indivíduo, com o escritor. O “autor bakhtiniano é um autor de linguagem e não um sujeito empírico” (BRAIT, 1999, p. 131). Nesses termos, podemos entender em consonância com Faraco (2017, p. 50), que o autor-criador cumpre sua tarefa formal de produção (de “criação”), não de forma mecanizada, automatizada, mas consciente a partir de determinadas posições verbo-axiológicas, refletindo e refratando “múltiplos e heterogêneos dizeres sociais orquestrados na obra”.

No contexto de sala de aula, o professor, na posição de sujeito-autor, produzirá suas aulas de forma consciente a partir dos muitos interdiscursos existentes, assumindo inevitavelmente determinadas posições valorativas sem perder de vista as vozes sociais dos seus alunos, assim como dos demais sujeitos (ou elementos) que compõem a instituição escolar. Toda ação de linguagem é atravessada por uma avaliação social, que traz consigo um juízo de valor; este, por sua vez, reflete as ideologias dos grupos sociais que embasam o dizer do sujeito. Valorar, portanto, é avaliar (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

A relação professor-autor/alunos se constituirá sobretudo atravessada por diversos e distintos diálogos sociais bem como por interdeterminações responsivas. O personagem-aluno, de certa forma, será “a função estético-formal que permite transpor para o plano da

obra manifestações do coro social de vozes” (FARACO, 2017, p. 44). Sendo assim, não dá para pensar o ato de produção, “criação” da obra-aula partindo de aspectos dissociados ou distanciados da realidade concreta do personagem-aluno, como pode ocorrer quando se toma a aula como produto pronto, acabado, sem aplicação da tríade ação-reflexão-ação.

Portanto, a noção de autoria na qual se assenta este trabalho não é a aquela de um autor de uma obra publicada, mas do sujeito-professor enquanto criador/produtor da sua aula, capaz de mobilizar elementos sociais, históricos e culturais para transformar o seu espaço de ensino e aprendizagem em momentos de debates, de reflexões éticas por meio da língua e da linguagem. Logo, essa noção de autoria se encontra relacionada ao campo profissional de atuação do professor, refratando saberes e fazeres docentes, assunto que discorreremos na seção seguinte.

2.1 Saberes e fazeres docentes na constituição da autoria profissional do professor

Maurice Tardif em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2014), discorre acerca de três concepções do saber no âmbito da cultura da modernidade. O autor esclarece que tais concepções são definidas a partir de três “lugares” – a subjetividade, o julgamento e a argumentação – e que a compreensão da noção do saber assume-se relevante para uma definição mais apropriada do que pode de fato estar relacionado ao saber docente.

A primeira concepção do saber está relacionada à subjetividade do sujeito e pode ser representada de duas formas distintas, sendo a primeira delas, a intuição intelectual e a segunda, a representação intelectual. A intuição intelectual é manifestada por meio da pronta identificação de alguma “verdade”, como no caso de certas verdades matemáticas ou lógicas que não admitem nenhuma espécie de contra-argumentação, refutamento ou dúvida (TARDIF, 2014). A representação intelectual, por sua vez, vincula-se ao processo de raciocínio, centrando o foco de atenção, principalmente, na detenção de um determinado saber (TARDIF, 2014). Nesse sentido, a apropriação de saberes depende exclusivamente da faculdade de raciocinar, de pensar, sem levar em consideração fatores extracognitivos, de natureza social, histórica, cultural, muito menos a natureza dialógica do discurso.

Dentro dessa perspectiva, podemos pensar no saber docente como produto oriundo, sobretudo, da aquisição de conhecimentos sobre determinados conteúdos ao longo da trajetória acadêmica; esse saber, destituído da tríade ação-reflexão-ação, pode resultar num fazer mecanizado, centrado na transmissão de conhecimento/informação porque assim

ocorreu a sua aquisição. O conhecimento acadêmico, nesse caso, é internalizado, mas, talvez, não processado, por isso não consegue ultrapassar os limites do ensino e aprendizagem de caráter transmissor-receptor. Um exemplo disso, acontece quando o professor ensina as regras gramaticais normativas desvinculadas da prática social, amparado em um produto e/ou recurso didático que não foi produzido por ele.

A segunda concepção do saber postulada por Tardif (2014) está relacionada à ideia de julgamento ou à ideia de juízo, de discurso assertórico, o qual se sustenta por meio de afirmações racionais sobre algo ou determinados conhecimentos e fatos. Nesse caso, o saber transcende o espaço da subjetividade para assumir um caráter de atividade intelectual. Há uma forte tendência em considerar como saber aqueles discursos afirmativos de “determinadas verdades” dentro de uma realidade ou fenômeno particular. É importante entender, entretanto, que a concepção do saber como juízo “limita ao juízo de realidade e exclui os juízos de valor” (TRADIF, 2014, p. 195), decorrentes de vivências, experiências ou interações sociais de uma dada realidade sociocultural.

As experiências advindas das vivências pessoais, sociais, culturais, políticas, dos valores, das crenças não serão consideradas para fins de produção ou construção do conhecimento. Não há, portanto, espaço para as relações dialógicas e responsivas entre os sujeitos envolvidos em uma dada situação de interação discursiva, porque “certas verdades” já foram constituídas e não admitem interpelações como dúvida, discordância, reelaboração etc., somente a memorização, a transmissão, a reprodução.

A título de exemplo, trazemos à lume uma experiência docente observada na pesquisa de campo que sustenta este trabalho: trata-se de um ditado em que a professora observada elaborou e implementou tendo em vista apenas conhecimentos das nomenclaturas gramaticais relacionadas à classificação silábica (monossílaba, dissílaba, trissílaba etc.). No decorrer da aula, a docente ditava palavras retiradas de um texto lido anteriormente com a turma; à medida em que ditava, questionava os alunos sobre o número de letras, de sílabas e a classificação silábica, sem levá-los a refletir e a produzir sentidos.

O fazer docente, nesse caso, não favoreceu ultrapassar os limites da memorização das nomenclaturas gramaticais de classificação silábica da palavra, nem revelou a autoria docente da professora. Embora ela já manifeste um movimento de produção da sua aula, notamos que o dizer reproduzido não é seu; o seu discurso ainda se abastece do discurso escolarizado da

gramática normativa, ficando somente nisso, o que acaba impedindo um movimento criativo no tratamento da linguagem.

A terceira concepção do saber, conforme Tardif (2014), encontra-se vinculada na noção de argumentação ou discussão. Nessa lógica, o saber pode ser apreendido como uma atividade discursiva, cujo objetivo é tornar válida uma ideia, uma proposição ou uma ação, utilizando para isso, os recursos disponíveis da linguagem, como por exemplo, realizar explicações, fazer uso de exemplificações, utilizar de forma adequada os recursos argumentativos etc. Nesse caso, o saber não está associado somente a emitir um juízo de valor sobre um fato, uma ideia ou uma proposição, mas saber argumentar em favor desse juízo, buscando comprová-lo ou não. Essa habilidade argumentativa se relaciona à dimensão intersubjetiva do saber, isto é, se efetiva na relação dialógica entre indivíduos, levando em consideração sempre a dimensão social dessa relação.

Essa noção de saber pressupõe uma identidade docente distinta da identidade do professor transmissor de informação/conhecimento ou do professor controlador do processo de aprendizagem dos estudantes (GERALDI, 2015). Essa nova identidade, para ser constituída de fato, precisará manter forte relação com “as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos” (GERALDI, 2015, p. 92). Tal forma de se relacionar com o conhecimento demandará posturas docentes éticas, responsáveis e responsivas a partir dos perfis de professor reflexivo e de professor pesquisador (GERALDI, 2015; FREIRE, 2017).

Diante do exposto, concebemos a autoria profissional docente como processo dialógico e axiológico (BAKHTIN, 2011[1979]; FARACO, 2017) que se constitui a partir da mobilização de saberes na perspectiva da terceira concepção de saber apresentada por Tardif (2014), a qual compreende o saber docente como atividade argumentativa, discursiva, dialógica, social, histórica, cultural e política. Para tanto, o docente carece se perceber “como um ser inacabado, incompleto, que necessita de uma “realimentação”, já que a sua formação continua ao longo de sua vida profissional” (RITTER, 2005, p. 135, *grifo da autora*), assumindo-se, de forma permanente, como professor reflexivo e pesquisador.

3. Percursos metodológicos

Metodologicamente, esta pesquisa se constitui como etnográfica-colaborativa, de natureza interpretativa-qualitativa, tendo como técnica de abordagem a observação participante (ANDRÉ, 2005; BORTONI-RICARDO, 2008; GASPAROTO; MENEGASSI, 2016).

Trata-se de um recorte de uma investigação mais ampla a nível doutoral, iniciada em março de 2020. Os dados aqui apresentados, analisados e discutidos, portanto, constituem, em parte, o *corpus* geral da Tese de Doutorado que se encontra atualmente em processo de produção/ajustes pós-qualificação.

Dessa maneira, para efeito deste artigo, realizamos um recorte amostral que traz para o centro da discussão, uma reflexão acerca do processo de autoria profissional e seus aspectos constitutivos no saber e no fazer docentes. Para tanto, analisamos e discutimos dados gerados a partir de observação participante de uma aula produzida e ministrada por uma professora do 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal, localizada em Soure - Marajó – Pará, no primeiro trimestre letivo de 2022 (fevereiro, março e abril).

A professora participante, colaboradora da pesquisa, natural e residente de Soure, possui formação acadêmica em Letras (Língua Portuguesa) e Pedagogia e atua, profissionalmente, nos anos iniciais há vinte e um anos. A identificação da participante deu-se a partir de escolha própria de nome fictício, tendo ela optado por ser identificada como professora Sofia. Informamos que por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, buscamos garantir todos os cuidados éticos por meio de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e do uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O acompanhamento às aulas se deu de forma presencial, tendo em vista que em 2022, o retorno gradativo às aulas presenciais na educação básica foi liberado no estado do Pará. Isso ocorreu a partir do mês de fevereiro em alguns municípios, sendo Soure um deles. Esse retorno presencial às aulas foi possível devido ao controle razoável da pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19) no Estado.

As fontes utilizadas para os registros dos dados gerados foram o diário de campo, sendo nele anotados todos os movimentos didáticos e pedagógicos observados nas aulas da professora Sofia, incluindo as conversas de “bastidores”; o gravador de vídeo e de áudio de aparelho celular de propriedade nossa, professora-pesquisadora. Os dados apresentados e discutidos neste artigo, portanto, se materializam nos seguintes elementos: a) descrição da aula ministrada pela professora Sofia, b) trecho transcrito do planejamento da aula, c) registro transcrito do dizer da docente.

4. Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentamos o processo analítico seguido da discussão dos resultados a partir dos dados gerados em observação participante de uma aula elaborada e implementada pela professora Sofia à sua turma do 4º ano do ensino fundamental, com foco nas práticas de linguagem oralidade, leitura e escrita. A aula analisada ocorreu no dia 21 de março de 2022, no turno da tarde, no horário de 13h30 a 17h30. Para fins analíticos, a aula encontra-se identificada da seguinte forma: Aula 1- Tema: Águas de minha vida (21/3/2022).

A análise dos dados prevê a demonstração dos elementos constitutivos do processo de autoria da professora, manifestados na elaboração e implementação da aula. Como critérios para a análise, balizamos o conceito de autoria profissional docente a partir das categorias: responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) e concepções do saber (TARDIF, 2014). Para a primeira, articulamos noções como *consideração do outro* (aluno e sociedade) (BAKHTIN, 2011[1979]); *consciência do inacabamento* (FREIRE, 2017); *assunção da relação teoria e prática* (FREIRE, 2017); *aula como ato político responsável* (GERALDI, 2015). Para a segunda, consideramos a *subjetividade*, o *julgamento de valor* e a *argumentação* (TARDIF, 2014).

4.1 Aula 1- tema: águas de minha vida (21/3/2022)

A aula 1, elaborada e implementada pela professora Sofia no dia 21 de março de 2022, partiu da temática “águas de minha vida”, em alusão ao dia internacional da água comemorado no dia 22 de março. Segundo o relato da professora, a proposta do tema foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que orientou a todas as escolas da esfera municipal que trabalhassem essa mesma temática.

Tomando o tema “águas de minha vida” como pano de fundo, a professora Sofia elaborou uma sequência de atividades prevendo a aulaⁱⁱ com foco na leitura/audição e produção de textos a partir da letra/canção do carimbó intitulado *Guardião*, descrito a seguir:

Guardiãoⁱⁱⁱ

Rio Paracauari, eu conheço teus segredos
Eu não tenho medo da mamãe-vovó

Quando eu passo lá, quando piso lá, eu peço licença
Olha, eu tomo benção, quando vou pescar
A lua, no céu, serena clareia
Clareia, clareia...

Minha estrela da manhã, ô doce Bela Cunhã
Nos teus olhos, tem as águas
Nos teus seios, manguezais

E, nos teus passos serenos, mistérios e encantarias
A Mãe-de-fogo e o Boto e a Cobra Grande que mundia

Ainda me lembro que também passei por lá
Minha canoa era pequena, e eu passei remando só
Mas pisei na tua areia ilha de Marajó

Rio Paracauari, eu conheço os teus segredos

Compositor e intérprete: Mestre Dikinho/Tambores do Pacoval
Fonte: Plano de aula da professora Sofia (2022).

Esse carimbó é uma composição de mestre Dikinho, figura ilustre e representativa da cultura do carimbó na cidade de Soure, em parceria com o Grupo de Carimbó também sourense, Tambores do Pacoval. A seleção do texto-canção, como elemento basilar da aula produzida pela professora Sofia, já representa, ao nosso ver, um indício de postura docente autoral à medida em que o gênero discursivo (letra-canção) e o gênero musical (carimbó) são distintos daqueles comumente presentes nos livros didáticos dos anos iniciais, como a fábula, os contos de fada e o poema, por exemplo. Esse ato, entendemos, acabou rompendo com a tradição escolar de se trabalhar unicamente com tais gêneros discursivos. Ao ter essa atitude de rompimento, a docente assumiu uma postura ética, responsável e responsiva perante a sua cultura e a sua identidade e isso é refletido e refratado ao seu contexto de atuação, alcançando especialmente seus alunos que, certamente, compartilham ou já compartilharam de vivências culturais ecoadas na letra do carimbó trazido para a sala de aula.

O ato-aula da professora nos revelou movimentos de **valorização** positiva frente às práticas socioculturais da comunidade sourense (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]) posto que ela trouxe efetivamente para esse contexto educativo parte da cultura local como elemento que também educa, que transforma e que liberta das “amarras” curriculares predeterminadas. Isso foi possível, acreditamos, porque essa é uma realidade vivenciada, experimentada por ela, o que permitiu um outro movimento por nós denominado de **refração da identidade cultural e da aula**. A identidade cultural da docente foi refletida e refratada na aula que produziu e implementou.

Além do estilo musical compor o arcabouço cultural de Soure, o conteúdo temático da letra-canção traz explicitamente elementos constituintes de uma cultura ancestral/histórica, de uma cultura popular, assim como aspectos geográficos peculiares da cidade de Soure. De forma muito significativa, a professora oportunizou ao seu alunado a mobilização de

conhecimentos e saberes próprios de seu local de nascimento ou de moradia. A ação favoreceu, ao nosso ver, maior aproximação dos alunos com a história do seu lugar, gerando neles uma curiosidade por saber mais dela, uma compreensão e um acolhimento da própria cultura, além de um sentimento de pertença. Esse saber-fazer da professora Sofia resultou no que denominamos de **intersecção de saberes – culturais e científicos**.

Consideramos, assim, que esse movimento da docente com a escolha do gênero e do texto em específico refratou um posicionamento ético responsável à medida que planejou sua aula tendo em vista o seu contexto de atuação, sua própria realidade onde é possível entrever os interlocutores do discurso e seus papéis sociais, suas posições e avaliações. Essa escolha representou uma avaliação da docente ao seu dizer, à sua aula e conseqüentemente aos efeitos esperados da aula, sendo isso um ato ético. “(...) a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas” (FARACO, 2017, p. 38).

Para que a professora se constitua como autora então, ela organiza o seu dizer (sua aula) em prol de um “nós” – alunos, comunidade escolar, sociedade como um todo – e depende tanto da avaliação que fazem a respeito do seu dizer como das avaliações que ela faz dos seus interlocutores. Sendo assim, elabora o seu dizer a partir de um estilo singular, particular que encontra eco na coletividade e dessa forma ela responde eticamente à sociedade. A produção do autor se desenvolve a partir de um tratamento avaliativo único que implicará na forma como sua obra responderá ou será composta (BAKHTIN, 2011[1979]).

Nesse movimento, percebemos que a professora assumiu uma atitude em seu agir de **consideração com o outro** (BAKHTIN, 2011[1979]). E no que diz respeito à concepção do saber presente em seu fazer pedagógico, entendemos que suas atitudes ecoaram a natureza argumentativa do saber docente, posto que esse saber tomado como argumentação é “um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro” (TARDIF, 2014, p. 196).

Feitas as considerações sobre o texto selecionado para a produção da aula, detemo-nos à sua implementação propriamente dita. A primeira ação realizada em sala de aula com os estudantes foi uma roda de conversa sobre a importância da água para a existência dos seres vivos e do planeta. Os alunos também foram instigados a falar sobre o Rio Paracauari, o qual banha a cidade de Soure e sobre isso dialogaram bastante, principalmente sobre o fato de haver em suas profundezas um navio que afundou na década de 1970. Nessa

oportunidade, os discentes puderam interagir uns com os outros e com a docente, expondo suas visões de mundo a partir da proposta de discussão. De acordo com a professora Sofia, esse foi um movimento importante para motivar os alunos a se envolverem mais produtivamente nas aulas.

Percebemos nesse fazer docente específico, traços que apontam para um movimento de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]), visto que a professora considerou o discurso e a bagagem sociocultural, representada pelos conhecimentos de mundo dos alunos, como elementos que podiam de algum modo constituir a aula. Esse movimento docente nos revelou que a aula não se configurou como produto pronto e acabado, pautado exclusivamente na transmissão de conhecimento/informação, mas como processo criativo e como tal é flexível, adaptável que permite outras vozes, outras visões e um realinhamento conforme os movimentos aprendentes dos estudantes, resultando numa ação constituinte da autoria profissional da professora que denominamos de **avaliação e reformulação** da aula.

Visualizamos, ainda, duas noções articuladas à responsabilidade ética: a **consideração do outro** – alunos – (BAKHTIN, 2011[1979]) e a aula como **ato político responsável** (GERALDI, 2015); isso porque a professora, no papel de autora-criadora, materializou a sua obra-aula com “uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – [e realizou a] transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (...) e sustentando essa nova unidade” (FARACO, 2017, p. 39). Assim, os conhecimentos de mundo (histórico, cultural, ancestral) dos alunos – geralmente anulados, silenciados num modelo hegemônico de ensino – não foram em hipótese alguma negligenciados pela professora, mas acolhidos, (re)organizados e (re)significados.

Dessa forma, o ato criativo da docente – a aula produzida e o manejo da aula – acabou envolvendo um “complexo processo de transposições refratadas da vida” (FARACO, 2017, p. 39) para o seu contexto de atuação. Além disso, percebemos o saber docente da professora como ato argumentativo uma vez que ela, por meio das operações discursivas da aula (explicação, lógicas, retóricas, dialéticas), permitiu e validou as proposições, as opiniões e as visões de mundo dos seus alunos (TARDIF, 2014), logo, visualizamos também, um forte movimento docente de **avaliação e reformulação, intersecção de saberes – culturais e científicos e refração da identidade cultural e da aula.**

Após o momento de diálogo inicial, a aula foi prosseguida por meio de uma atividade coletiva e colaborativa, devidamente mediada pela professora, denominada “texto fatiado”. A turma, organizada em equipes de cinco alunos, recebeu o texto *Guardião* recortado em parágrafos; a tarefa consistiu na organização do plano global do texto. No plano de aula da professora Sofia, estavam previstas todas as ações da aula, as quais foram realizadas efetivamente em sala de aula (Excerto 1).

Excerto1

Dialogar com os alunos sobre a importância da água para os seres vivos e sobre o rio Paracuari, considerar se conhecem ou não, ou ouvirem falar. De posse das respostas distribuir para os alunos fragmentos do texto para que possam numerar e organizar por partes. Após, solicitar a leitura em voz alta, considerar que nem todos ainda conseguem realizar a tarefa, neste caso solicitar ajuda, ou se for melhor formar duplas.

Os alunos farão a leitura, de acordo com suas percepções, o que vem no início, no meio ou no final, depois que todos realizarem a leitura, ouvir a leitura em voz alta para verificar se a organização necessitará de mudanças, se houver necessidade reorganizar.

Realizar a leitura do texto de forma sequenciada e de maneiras diversificadas para que haja a apropriação das palavras e contextos mencionados no texto.

Representar na parte inferior da folha a parte da música que gostou ou lhe causa interesse; caso haja negativas solicitar que seja representada alguma parte da música apenas.

Fonte: Plano de aula da professora Sofia (2022).

Com base nessas ações, observamos indícios de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) perante um fazer planejado, pensado, refletido, que certamente demandou pesquisa e estudo por parte da professora. Esse comportamento revelou o seu compromisso perante o próprio fazer, mas principalmente, perante o outro – aluno e sociedade. O “cuidado”, a “consideração” e o “importar-se” com o outro foi fortemente constatado por meio de elementos linguístico-discursivos materializados no plano de aula, conforme observamos nos seguintes trechos: “Dialogar com os alunos”, “considerar se conhecem ou não, ou ouvirem falar”, “considerar que nem todos ainda conseguem realizar a tarefa”, “farão a leitura, de acordo com suas percepções”, “se houver necessidade reorganizar”, “Representar na (...) a parte da música que gostou ou lhe causa interesse”.

Assim sendo, visualizamos no fazer docente da professora, um movimento constante em prol dos alunos e isso favoreceu e potencializou tal fazer como **ato político responsável** (GERALDI, 2015) à medida em que a docente remeteu para a aula uma postura fortemente dialógica, ética, ancorando-se no saber argumentativo (TARDIF, 2014). A aula não se concretizou partindo somente de uma das partes constituintes – conhecimentos/saberes da professora ou da teoria – mas, considerando um arcabouço de conhecimentos/saberes dos sujeitos sociais envolvidos na aula. Com essa atitude, a professora demonstrou entender que “o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais” (TARDIF, 2014, p. 196-197). Essa postura nos levou a perceber fortemente movimentos denominados por nós de **intersecção de saberes - culturais e científicos** e de **avaliação e reformulação** da aula.

Após a tarefa de organização global do texto *Guardião*, os estudantes foram convidados a realizar a leitura em voz alta a frente da turma para que assim pudessem compartilhar suas compreensões acerca da organização do plano global do texto. À medida em que iam apresentando, os alunos eram instigados a refletir sobre os movimentos que fizeram para organizar o texto. Embora não explicitado pela professora Sofia em seu plano de aula, essa tarefa favoreceu também, em nossa visão, o desenvolvimento de habilidades como a compreensão oral do texto manifestada por meio da articulação das ideias, da explicação e da interação. Além disso, proporcionou a prática da oralidade em situação formal (apresentação de trabalho, falar numa roda de conversa) e a desenvoltura discente em interagir com a turma e com a professora.

O fato de não haver menção explícita sobre isso no fazer da docente nos levou a inferir que seus movimentos, talvez, ainda fossem “inconscientes” no que diz respeito ao trato pedagógico com a oralidade em contexto de ensino e aprendizagem. Ao dialogamos brevemente sobre a relevância da tarefa para o desenvolvimento de práticas orais mais formais, ela nos revelou de forma bastante espontânea^{iv}, o seguinte:

Tenho consciência que trabalhar a oralidade na sala de aula é importante porque o aluno também se comunica de forma oral e não somente escrita. O problema é que ainda me perco sobre como trabalhar a oralidade. Eu preciso estudar mais para poder trabalhar com isso (professora Sofia).

Notamos, portanto, que a professora ainda não consegue reconhecer que a ação realizada pelos alunos – apresentação da tarefa para a turma - já se configura como uma atividade discursiva oral e nessa trama eles já estão aprendendo. Inferimos que esse não reconhecimento (ainda) se dá porque a professora esteja visualizando um ensino da oralidade mais sistematizado, com previsão de conteúdos próprios da gramática da língua oral, por exemplo. Tal movimento evidencia uma atitude de **responsabilidade ética** (BAKHTIN, 2011[1979]) consigo e com o próximo, quando se mostra respaldada na **consideração do outro/aluno** (BAKHTIN, 2011 [1979]), na **consciência do inacabamento** (FREIRE, 2017) e na **assunção da relação teoria e prática** (FREIRE, 2017).

Outrossim, “não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (FREIRE, 2017, p. 31); isso fica explícito em seu dizer quando aponta que tem consciência de que precisa trabalhar a oralidade, de que ainda não sabe como, mas vai buscar, vai pesquisar, vai estudar. Nessa lógica, seu fazer converge para um saber de natureza argumentativa (TARDIF, 2014) e aponta para movimentos docentes que denominamos de **estranhamento do próprio fazer docente** e **consciência da mudança do próprio fazer docente**.

A aula prosseguiu com a leitura coletiva, em voz alta da letra *Guardião* e logo após foi realizada a audição do carimbó. Um momento muito dinâmico posto que a turma já conhecedora da letra fez questão de cantar a música tocada em sala de aula; os alunos ficaram muito empolgados, especialmente com o trecho que cita a lenda da cobra grande, a qual é muito marcante na cultura oral sourense – “A mãe-de-fogo e o boto e a cobra grande que mundia”. Muitos queriam falar, contar “causos” ouvidos por seus familiares e assim a aula prosseguiu com mais um momento de diálogo, dessa vez pós leitura/audição.

Nesse momento, apesar de haver uma atividade de produção escrita predeterminada para os alunos, a professora optou por flexionar o seu fazer, dando espaço-tempo para que a turma fluísse na leitura e interagisse com os saberes ali compartilhados. O envolvimento de todos foi mais intenso porque os alunos enxergaram a própria cultura representada numa obra artística de outra esfera enunciativa. Esse plano de aula pensado a partir do saber cultural da professora e dos alunos fortaleceu e favoreceu, em nossa visão, o ensino e aprendizagem, especialmente porque os estudantes se reconheceram naquele discurso e isso possibilitou uma atitude responsiva mais ativa de ambas as partes – professora e alunos.

Nesse caso, a professora revelou entender que a questão da identidade cultural não pode ser desprezada e sua assunção precisa ser “de nós por nós mesmos” (FREIRE, 2017, p. 29). Tal atitude evidenciou mais uma vez uma postura **eticamente responsável, considerando o outro/aluno** (BAKHTIN, 2011[1979]) num **ato político responsável** (GERALDI, 2015), pautado no saber docente argumentativo (TARDIF, 2014). Essa atitude responsável e ética da professora atravessou todo o seu fazer^v à medida em que ela articulou e assumiu esses saberes culturais num contexto de letramento formal (escolar).

O seu agir constitui-se um ato político porque rompe com que tradicionalmente se faz no espaço-tempo da escola, onde nem sempre as práticas socioculturais dos estudantes, da comunidade são agregadas; ela faz esse elo do contexto de letramento escolar com o saber do aluno que é de uma cultura oral e tradicional e com esse movimento promoveu e potencializou o avivamento e conseqüentemente o reconhecimento e a valorização da cultura e da história locais. Com isso, evidenciamos fortemente movimentos como: **valorização positiva** (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), **intersecção de saberes - culturais e científicos -**, **refração da identidade cultural e da aula, avaliação e reformulação e experimento como reconfiguração da prática** (processo iniciante).

Nesta seção, analisamos e discutimos dados gerados na observação participante de uma aula produzida e implementada pela professora Sofia, colaboradora desta pesquisa. No que concerne às categorias de análise, observamos movimentos docentes de responsabilidade ética, bem como seus desdobramentos: *consideração do outro* (aluno e sociedade) (BAKHTIN, 2011[1979]); *consciência do inacabamento* (FREIRE, 2017); *assunção da relação teoria e prática* (FREIRE, 2017); *aula como ato político responsável* (GERALDI, 2015). No que diz respeito à categoria de concepções do saber docente (TARDIF, 2014), constatamos uma expressiva postura alicerçada no saber argumentativo (TARDIF, 2014); não evidenciamos, porém, o saber subjetivo nem o saber de julgamento de valor (TARDIF, 2014).

Para além desses elementos, o presente estudo também evidenciou os seguintes aspectos constitutivos da autoria profissional docente: a) **valorização positiva** (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), b) **intersecção de saberes - culturais e científicos**, c) **refração da identidade cultural e da aula**, d) **avaliação e reformulação** (movimento constante), e) **estranhamento do próprio fazer docente**; f) **consciência da mudança do próprio fazer docente**; g) **experimento como reconfiguração da prática** (processo iniciante).

5. Algumas considerações

O diálogo proposto neste artigo objetivou refletir, sob à luz da Linguística Aplicada e na abordagem dialógica bakhtiniana da linguagem, acerca do processo de autoria profissional docente e seus elementos constitutivos. O tema tratado foi a autoria docente concebida como processo inerente à atuação profissional do professor. Para tanto, utilizamos dados gerados a partir de observação participante de uma aula produzida e implementada por uma professora do 4º ano do ensino fundamental, no município de Soure/Pará.

Nossas reflexões nos permitiram compreender a autoria profissional docente como processo dialógico, axiológico, pautado na responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) do sujeito-professor que produz sua obra-aula, seu texto, seu discurso, com o endereçamento determinado, prevendo claramente seus interlocutores. Diante disso, entendemos que o professor-autor precisa assumir conscientemente um compromisso ético perante si e perante o outro (alunos/sociedade), e, à medida que se reconhece como ator social, responsável e responsivo, seu fazer resulta em atos também políticos.

Entendemos também que a autoria docente é um processo em constante construção; sua constituição agrega valores, saberes, fazeres oriundos de contextos diversos como o acadêmico (formação inicial e continuada), o escolar, o profissional, o pessoal, por isso sofre transformações no tempo e no espaço. Por essa razão, não dá para tomar o processo como algo estático, mecânico, técnico, que se aprende de uma hora para outra sentado nos bancos da universidade (somente).

Assim, esta pesquisa, nos possibilitou constatar elementos constitutivos do processo de autoria profissional docente, quais sejam: responsabilidade ética, consideração do outro (aluno e sociedade); consciência do inacabamento; assunção da relação teoria e prática; aula como ato político responsável; valoração positiva; intersecção de saberes - culturais e científicos; refração da identidade cultural e da aula; avaliação e reformulação; estranhamento do próprio fazer docente; consciência da mudança do próprio fazer docente; experimento como reconfiguração da prática.

Ratificamos que os elementos acima elencados fazem parte do saber e fazer docente de uma professora que atua no 4º ano do ensino fundamental, e que foram manifestados numa aula específica, com um público também específico. Com isso queremos dizer que tais elementos podem mudar, podem se transformar, se reconfigurar a depender do contexto

real de docência. Mas, apesar disso, acreditamos que podem servir de base para trabalhos futuros que almejem se debruçar também na temática da autoria profissional do professor.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995..
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B. Mikhail Bakhtin: O Discurso na Vida e o Discurso na Arte. In.: DIETZSCH, M. J. M., **Espaços da Linguagem na Educação**, São Paulo: Humanitas, 1999. p. 11-39.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 37-60.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis/SC: Editora, v. 34, n. 3., p. x-y, período?/2016
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.
- RITTER, L. C. B. A produção de sentidos na aula de leitura. In.: MENEGASSI, J.R. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEN, 2005, p. 121-143.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Org. Trad. Ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

Notas

ⁱ Pesquisa iniciada em março de 2020, qualificada em setembro de 2022, orientada pela professora doutora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

ⁱⁱ Explicamos que a aula foi desdobrada em blocos de atividades, por isso foi implementada em três dias letivos. Neste artigo, porém, por questões de estrutura do gênero, detemo-nos no primeiro bloco realizado no 1º dia da aula.

ⁱⁱⁱ CD completo disponível para audição em: [Mestre Dikinho e Tambores do Pacoval - CD GUARDIÃO \(Álbum Completo\) - YouTube](#).

^{iv} O diálogo com a professora Sofia foi espontâneo, não se tratou de entrevista oral, mas de uma conversa nos “bastidores” da aula, entre uma ação e outra. Sempre fazíamos isso no decorrer de

todas as aulas observadas, visto que a natureza do trabalho foi participante, ou seja, mantínhamos uma relação de colaboração mútua.

^v Na aula aqui analisada.

Sobre as autoras

Missilene Silva Barreto

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA). Mestra em Letras (PROFLETRAS/UFPA). Doutoranda em Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Ensino-Aprendizagem e Culturas, Modelos e Ações (PPGL/UFPA). Professora da rede pública estadual de ensino (SEDUC/PA) desde 2009. Atualmente, exerce a função de professora formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP/SEDUC/PA). Integra o Projeto de Pesquisa Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autorias (IEMCI/UFPA) e o Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0107-9801>. E-mail: missilenebarreto@gmail.com.

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

Graduada em Letras- Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual (UFPA) e em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva (UCAM). Mestra em Linguística (PPGL/UFPA). Doutora em Educação (PPGED/UFPA). Estágio Pós-doutoral em Antropologia (PPGA/UFPA). Possui experiência na Educação Básica, Formação inicial e continuada de professores, coordenação de Pós-Graduação em Letras (Lato Sensu). Atualmente, é Professora-Adjunto IV da UFPA (Belém), lotada no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI). É docente do programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na linha de Ensino e aprendizagem, do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC). É líder do Grupo de estudo e pesquisa Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia (CNPq). Coordena o Projeto de Pesquisa Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autorias (IEMCI/UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5750-5868>. E-mail: irodrigues@ufpa.br.

Recebido em: 16/11/2022

Aceito para publicação em: 17/02/2023