

MEMÓRIAS DE MINHA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL

Eveline Mattos TÁPIAS-OLIVEIRA

Universidade de Taubaté

Resumo

Este memorial se refere à minha trajetória de vida na construção de mim mesma como pessoa-profissional e como professora-pesquisadora. Início com minhas experiências e meus sonhos como aluna de graduação; também retomo meus pontos fortes como estudante, o que mais tarde favoreceria minha experiência docente. Compartilho, ainda, como o mestrado ampliou minha visão sobre ser professora, ao expandir a forma como eu entendia que os conteúdos deviam ser abordados e exponho, na sequência, como transicionei de uma professora com habilidades tradicionais de ensino para uma profissional que passou a adotar perspectivas discursivas e sociais na prática, com os alunos, e nos conteúdos das aulas. Apresento também como meu doutorado me formou como pesquisadora: defendi minha tese, fui líder de grupo de pesquisa em um projeto de pesquisa Fapesp proposto pela minha orientadora e entendi o quanto os professores formadores precisam mudar em suas práticas para ajudar os novos professores no Ensino Superior. Por fim escrevo sobre minha atuação como professora do Programa de Mestrado de Linguística Aplicada da UNITAU.

Palavras-chave: Memorial; Construção profissional; Formação do professor.

MEMORIES OF MY PROFESSIONAL JOURNEY

Abstract

This memorial regards to my life journey as becoming a person-professional and a teacher-researcher. I begin with my experience and dreams as an ungraduate student; I also revisit my strong points as a student, which would later favor my teaching experience. I also share how my Master's degree broadened my vision on being a teacher, by expanding the way I understood how content should be treated and I explain how I transitioned from traditional teacher skills to a professional who embraced discursive and social perspective into classroom practice and content. I also present how my Ph.D. shaped me as a researcher: I defended my thesis, led my team in a Fapesp research project proposed by my advisor, and I also understood how much teachers educators have to change in their practices to help new teachers in college. At the end, I write about my practice as a professor in the Applied Linguistics Master's Program at UNITAU.

Key-words: Memorial; Professional journey; Teacher formation changes.

MEMORIAS DE MI CONSTRUCCIÓN PROFESIONAL

Resumen

Este memorial se refiere a mi trayectoria de vida en la construcción de mí misma como persona-profesional y como profesora-investigadora. Comienzo con mis experiencias y mis sueños como estudiante de grado; también retomo mis fortalezas como alumna, las cuales más tarde favorecerían mi experiencia docente. Comparto, además, cómo la maestría amplió mi visión sobre el ser docente, al expandir la forma en que entendía que los contenidos debían ser abordados, y expongo, a continuación, cómo transité de una profesora con habilidades tradicionales de enseñanza a una profesional que pasó a adoptar perspectivas discursivas y sociales en la práctica, con los estudiantes, y en los contenidos de las clases. Presento también cómo mi doctorado me formó como investigadora: defendí mi tesis, fui líder de un grupo de investigación en un proyecto financiado por FAPESP y propuesto por mi directora de tesis, y comprendí cuánto necesitan cambiar sus prácticas los formadores de docentes para ayudar a los nuevos profesores en la Educación Superior. Por último, escribo sobre mi actuación como profesora del Programa de Maestría en Lingüística Aplicada de la UNITAU.

Palabras clave: Memorial; Construcción profesional; Formación docente.

INTRODUÇÃO

Apresento-me: professora Eveline, licenciada em Letras pela Universidade de Taubaté (1986), Mestra em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Dediquei minha vida profissional à docência nos 35 anos trabalhados, sendo 30 deles na Universidade de Taubaté, a que sou eternamente grata pela formação inicial e pela possibilidade de construção da minha carreira.

No presente Dossiê, escrevo minhas memórias dessa construção profissional. Farei um memorial tendo como objetivo o relato de fatos relevantes para a construção profissional desta professora-pesquisadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, onde atuei como professora, orientadora, editora, autora, organizadora de eventos, revisora, líder de grupo de pesquisa do CNPq, entre outras funções, as quais possibilitaram minha contribuição. Logo, a parte social, psicológica, emocional, bem como alguns fatos e filigranas pessoais (boas ou não), não diretamente ligados ao

objetivo do presente artigo, serão deixados de lado neste memorial. Meu olhar se debruçará em momentos chave de virada profissional que me levaram a sair de um posicionamento, no sentido vygotskyano do termo, mais iniciante para um posicionamento consciente e responsável como professora formadora de futuros professores-pesquisadores e como pesquisadora na área de leitura, escrita, formação e docência. Nesse sentido, tanto as mudanças teórico-metodológicas, como a constância em uma linha de ação serão contempladas.

Assim, após relato de alguns fatos que julgo serem importantes, farei a ligação desses fatos com a teoria que estudei e que embasou minha vida profissional. Divido o presente artigo em 4 partes distintas: o início como professora, que me levou a uma busca por aprofundamento nos estudos; os estudos e a transformação de professora de Ensino Superior para professora-pesquisadora na pós-graduação; a ligação desse percurso com teorias estudadas, fundantes da minha vida profissional; e, por fim, a produção científica no Programa de Mestrado da Universidade de Taubaté (doravante MLA). Nesse sentido, meu artigo é escrito em primeira pessoa, pois acredito que cada construção é única. Vamos ao conteúdo que interessa.

1. PRIMEIRAS “VIRADAS” PARA A CONSTRUÇÃO DA FUTURA PESQUISADORA: A PREPARAÇÃO DA PESSOA-PROFISSIONAL

Sempre fui uma boa aluna; não a primeira em notas, mas sempre aprendi bem. Acredito que a aprendizagem seja um ponto forte meu: gosto de aprender, sou curiosa, atirada, questionadora, faço inferências a partir de dados teóricos e sempre procuro a aplicação prática do que aprendo. Essas são características pessoais que, ao longo da minha vida, foram se transformando em profissionais.

Na graduação, fui uma aluna dedicada, como sempre havia sido. Além dos conteúdos, havia algo que sempre me cativava ao assistir às aulas de vários professores e eu imaginava que, talvez, aos quarenta e tantos anos, ou seja, depois de lecionar por 20 anos na Educação Básica, eu talvez estivesse pronta para ser professora universitária. Achava lindo como meus professores falavam por horas sem livros na mão e queria ser assim também; além disso, eles pareciam saber responder às nossas dúvidas com facilidade e aquilo me impressionava. Também gostava do modo como

eles se relacionavam com os alunos: como seres pensantes – o que era uma guinada, um diferencial da Educação Básica. Estudei muito português e literatura e fiquei impressionada com a minha responsabilidade como professora ao assistir as aulas de psicologia educacional e de metodologia. Outro fato que me chamou a atenção e me despertou para a prática profissional, foi a preocupação de meus professores da graduação em não apenas nos ensinar a matéria, mas também em nos ensinar *como ensinar* a matéria para a nossos futuros alunos.

Um ponto que, definitivamente, foi um dos mais importantes na graduação foi o fato de eu entender que “podia” discordar do autor de textos escritos. Até então, eu havia aprendido a nunca discordar do autor de livros, que, seria detentor de um saber enorme em seu campo, apesar de eu ter sido sempre muito crítica. Na universidade esse conceito caiu por terra e meu mundo ganhou dimensões muito mais amplas por conseguir aquilatar que o autor, como ser humano, também tem suas idiossincrasias. Aí entendi por que o nome “universidade”: o universo se abriu para mim de uma forma que meus sentidos foram refinados, ampliados e consegui dar muitos saltos a partir daí.

Concomitantemente, comecei a desenvolver métodos de estudo diferentes, sem saber que essa base me seria de imensa valia no futuro próximo. Ter tido grandes professores, ser boa aprendiz, aprender a ler criticamente e a questionar autores, acrescentar minha visão ao assunto em pauta e ser direcionada pelos professores a prestar atenção para além de onde eu conseguia ver, foram pontos fortes adquiridos na graduação de Letras.

Desde o primeiro ano da faculdade eu lecionava em escola particular de inglês e, assim, procurava aplicar os conhecimentos da graduação ao que eu vivenciava. Eu ainda não tinha a visão que tenho hoje, de que estes viriam a ser dois de meus pontos mais fortes como profissional: aplicação de teorias na prática e sua explicação. Seja como for, esse período lecionando me fez crescer em atenção aos alunos, em observar como eles aprendiam (turmas pequenas facilitam essa visão) e fui pondo em prática o que meus professores iam ensinando em didática. Faço aqui uma ressalva para outra pessoa que me influenciou demais, minha mãe, que foi minha professora e que conversava muito comigo sobre como preparar e dar aulas.

Terminada a graduação, fui aluna especial na Unicamp, por um ano, onde estudei muito sobre a leitura com a Profa. Dra. Angela Kleiman. Essa disciplina

descortinou para mim o que é ler, cientificamente falando, mas apesar de passar a entender muito, não consegui, de pronto, aplicar o conhecimento em minhas aulas. No mesmo ano, comecei como professora efetiva de Língua Portuguesa no Magistério Estadual, onde conheci a professora Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, que veio a lecionar na Unitau. A empatia imediata e o amor pela docência nos uniu e ela foi a professora que mostrou que minhas práticas na escola poderiam ser mais adequadas aos alunos, com exercícios mais significativos que aqueles dos livros didáticos, que, naquela época, em sua maioria, pautavam exclusivamente a gramática descontextualizada. Ao final do ano, foi ela quem levou minha carta de intenção para estudar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Após a prova e a entrevista, fui aceita nesse Programa com muitos questionamentos sobre linguagem e linguística, um certo medo do desconhecido e dúvidas, muitas dúvidas sobre o que estudaria, o que pesquisaria. Só sabia que seria relacionado à minha prática como professora. Também, nessa época, fui contratada para lecionar Redação Técnica no curso de Processamento de Dados na Unitau.

2. AMADURECENDO PARA SER UMA PROFESSORA PESQUISADORA

O mestrado foi um marco para mim, assim como para um caipira, sair do interior e ir a São Paulo na década de 50: tudo era impactante – os professores, as aulas, o prédio, os colegas, as disciplinas – tudo formava um cenário grandioso para a aprendizagem de conceitos fundantes para minha prática. De todas as histórias que teria para contar, escolhi duas, pois foram basilares na minha formação.

Entrei na PUC-SP no auge da gramática funcional de Halliday (1986) e do ensino instrumental de línguas, encabeçado pela Profa. Dra. Antonieta Celani. Estudei muito sobre o ensino instrumental, principalmente no ensino de língua estrangeira, inclusive com professores ingleses, John Holmes e Mike Scott. Foi nas aulas de português instrumental, da Profa. Dra. Sumiko Ikeda que levei um grande choque de realidade. Ela nos deu um texto para ler, do linguista japonês S. I. Hayakawa, sobre liberdade e deveríamos opinar sobre o texto. Após todos nós nos manifestarmos favoravelmente à ideia dele, ela fez a análise linguística do texto. Senti que foi um “enforcamento coletivo”, pois lemos somente *o que* foi dito, mas não prestamos atenção

no *como* o autor disse. Lembrei-me da minha educação, “não critique o autor” e/ou “dê a resposta esperada pelo professor”; também percebi que não era somente eu, mas todos os colegas: uma questão de época da educação. Nós, alunos de mestrado, críticos, ainda estávamos no início de nosso caminhar: como acadêmicos, haveria ainda muito estudo sobre a materialidade linguística, sobre leitura profunda de textos, fossem orais, escritos ou visuais.

Minha segunda história: foi na aula de Análise do Discurso de linha francesa que senti o chão sumir dos meus pés, quando a Profa. Dra. Maria José Coracini afirmou que não havia significado literal na leitura. Eu a questioneei, dizendo que se eu entrei no mestrado, foi porque entendi o texto da prova escrita. Aí veio a resposta *situada*: grupos mais ou menos da mesma idade, faixa social, região, estudo, sexo... entenderiam o texto mais ou menos da mesma forma. Ouvir isso me fez questionar a minha prática até então. Como vou dar aulas se não posso garantir que o texto tem um único significado literal? Essa questão me acompanhou por anos, até que eu consegui, como professora, realizar a aula de leitura que acomoda leituras diversas. Se der tempo, eu escrevo aqui como foi a minha jornada de autoconhecimento profissional pra chegar nisso.

Bem, na época do mestrado participei de muitos congressos e também publiquei meu primeiro artigo em revista científica, “As bases da linguística crítica e a leitura” (Revista de Ciências Humanas, Unitau, 1996) e defendi meu mestrado intitulado “A oralidade na escrita: um problema no uso da língua escrita em registro formal. Essa pesquisa objetivou determinar a presença de oralidade (língua oral em registro informal) em textos escritos em registro formal por alunos do 1º ano do curso de Letras e foram coletados de provas da disciplina Língua Portuguesa em diferentes bimestres de um ano letivo; foram textos dirigidos a interlocutores específicos, em dois gêneros distintos, o que era uma novidade. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as escolhas efetuadas pelos sujeitos de pesquisa foram nitidamente marcadas pela interferência da língua oral cotidiana (informal) na língua escrita formal. Também entendemos a importância da presença do interlocutor como um elemento-chave para a maior adequação tanto à língua escrita, quanto ao registro formal.

Depois do mestrado, voltei a ministrar aulas e passei no concurso de Língua Portuguesa da Unitau. Procurei colocar em prática o que havia aprendido e percebi que

minha prática ficou mais consistente, coerente e consciente. Talvez por isso, eu ainda me via mais como professora do que pesquisadora. O que mudaria no doutorado.

3. AS TEORIAS E MINHA VIDA PROFISSIONAL

Comecei minha jornada acreditando nas dicotomias certo e errado, habilidade e desempenho, formal e informal, uso e forma gramatical, entre outros. Logo de cara tive contato com Widdowson (1978) que colocava o ato ilocucionário no ensino da língua inglesa e aí comecei a perceber que havia um outro diferencial a ser ensinado (eu ainda era professora de inglês): a intenção do falante ao se expressar. Parece óbvio hoje em dia, mas, na época, foi revolucionário levar esse conhecimento para a sala de aula. Era como se as teorias estivessem “quebrando a quarta parede”¹ do entendimento teórico e avançando para a conexão com a sociedade. Tantos desdobramentos teóricos vieram a partir disso, em diversas linhas de estudo, que suspendiam nossa crença dicotômica e nos tiravam da linearidade da gramática tradicional: gramática funcional (Halliday, 1985; Eggins, 1994); mercado linguístico de Bourdieu (apud Magda Soares, 1987); a polifonia, questão da autoria, subjetividade na análise do discurso francesa (Ducrot, 1987; Orlandi, 1987; 1988; Coracini, 1991, entre outros). Nessa época entendi que se o texto, como o entendíamos até então, era uma linha, o discurso seria um cubo com borda infinita; se a tradição era pontual em dizer o que era certo (gramática normativa), a inovação era um contínuo em que as pontas poderiam ser registros de formalidade (do mais formal ao mais informal), poderiam ser o contato presencial entre os falantes, indo do mais presencial (conversa) ao menos presencial (escrita), poderiam ser as relações de poder (quem tem mais autoridade e quem tem menos). Assim, nós, que ensinávamos a gramática, a dissertação/narração/descrição, a leitura de um excerto de texto e/ou, às vezes, a leitura de um livro para responder a perguntas de entendimento literal, sem discordar do autor, passamos a questionar com os alunos a adequação social no uso da língua. A seguir, o esquema (adaptado) que foi incorporado ao material

¹ No teatro, a quarta parede é o que separa o público da peça encenada. A quebra da quarta parede ocorre quando a ficção (os atores) conversa com o público (sociedade).

didático do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa da Unitau (Tápias-Oliveira; Abdala; Lopes-Rossi, 2000) para discussão com os alunos, nas primeiras aulas do curso:

Especificações	Características
TIPO DE TEXTO	Do mais comum ao mais específico/técnico
LUGAR COMPARTILHADO DA COMUNICAÇÃO	De locais familiares, aconchegantes aos lugares profissionais, frios
ENVOLVIMENTO AFETIVO	Do mais íntimo ao menos íntimo
RELAÇÕES DE PODER	Da mais igual à mais desigual
POLIDEZ	Do menor policiamento ao maior policiamento
GRAMÁTICA	Da coloquial, não normativa, à norma culta (normativa)

A gramática normativa havia passado a ser um item da nossa prática, e não mais o centro do conteúdo das aulas de língua portuguesa. E muito ainda estava por vir. Nessa época também incorporamos a noção de gênero (Bakhtin, 1997; 2003) e mudamos em muito a forma de ensinar, tendo o foco mais na aprendizagem do aluno (Vygotsky, 1989; 1991), como se pode observar no exemplo de exercício retirado do material citado:

Os gêneros podem ser da língua oral, da língua escrita; podem também ir do registro mais informal ao mais formal. Considerando o que já foi estudado na unidade anterior, discuta com seus colegas o que se pede no quadro abaixo e complete os espaços vazios. Lembre-se de que a justificativa de sua escolha é a adequação social:

EXEMPLOS DE GÊNEROS TEXTUAIS			
Língua Oral Informal	Língua Oral Formal	Língua Escrita Informal	Língua Escrita Formal
<ul style="list-style-type: none"> • fofoca • bate-papo • • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • seminários • • • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • bilhete • • • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • ofícios • • • • • •

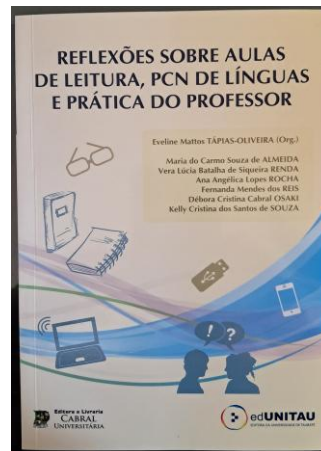
Os gêneros textuais também podem aparecer em outros contextos, como o literário e o acadêmico. Caracterize os gêneros acadêmicos e literários a partir da observação da tabela abaixo; complete-a depois de discutir seu conteúdo com seus colegas e professor/a:

EXEMPLOS DE GÊNEROS TEXTUAIS	
Área Literária	Área Acadêmica
<ul style="list-style-type: none"> • conto 	<ul style="list-style-type: none"> • resumo

<ul style="list-style-type: none"> • teatro • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • conferência • • • •
Características da Área Literária:	Características da Área Acadêmica:
<p>Pelo que você constatou acima, discuta com seus colegas e professor/a e responda: qual o papel da disciplina Língua Portuguesa no ensino superior, quanto aos gêneros textuais?</p>	

Outra questão que mudou muito, em minha vida pessoal e profissional, foi o modo de trabalhar leitura, isso desde o início dos estudos na Unicamp, antes do mestrado, pois a disciplina com a Profa. Dra. Angela Kleiman desconstruiu e reconstruiu meu entendimento de o que é ler. Aprendi as teorias por trás de o que ela expõe em seus livros de 1989 e 1993, respectivamente *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura* e *Oficina de leitura: teoria e prática* e isso fez toda a diferença na minha vida. Alguns dos pontos teóricos mais importantes foram o entendimento de como a memória funciona, o que está em jogo na percepção da palavra em um texto, a questão de leitores maduros e não-maduros, a teoria dos esquemas prototípicos da memória (Rumelhart, 1980), entre outros.

Já no Mestrado, as aulas de ensino instrumental possibilitaram entender que existe uma metodologia para o ensino da leitura instrumental de língua inglesa (PUC, 1983; 1985), que depois, adaptei para o ensino da leitura em língua portuguesa. Ao longo dos anos fui refinando essa metodologia da leitura para um momento dialógico nas aulas, construindo com os alunos o entendimento da ideia básica do autor no texto a partir de pistas e marcas linguísticas existentes no próprio texto, seja ele uma propaganda, uma música, um artigo ou qualquer outro gênero. Apesar de ter escrito muitos textos e exposto em congressos como realizar essa aula dialógica de leitura, só vim a efetivamente publicar um artigo sobre isso, intitulado *Preparação de aulas de leitura e a aposta no diálogo, a partir de perguntas do professor, para compreensão do aluno*, em coautoria com duas alunas, em 2015, em um livro organizado por mim:



Na mesma época, o livro de Kato (1986), *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, veio a dar subsídios para o entendimento da escrita não como exercício de redação tradicional, mas como um processo que acontece na cabeça de quem escreve. Esses conhecimentos também apareceram na minha prática, pois o material didático que usávamos na universidade, nas aulas de português, passaram a contemplar o processo de escrita. A seguir, os subtítulos e um breve resumo desse material que apresenta ênfase nos aspectos cognitivos-processuais, conforme Kato (1986), Hayes e Flower (1980) e Hayes (1996), transformados em aspectos dialógico-metodológicos:

PLANEJAMENTO DA REDAÇÃO (adapt.)	
- o que pensar/fazer antes de redigir	Pensar em: quem vai ler, o que vai ser escrito, como escrever
- como começar a redigir	O planejamento, conforme o gênero: pensar em: público-alvo, como abordar o assunto, objetivo, intenção...
- deu branco! Isso já aconteceu com você?	<p>“Você provavelmente já ouviu essa expressão “deu branco”, que significa esquecer-se de tudo antes de iniciar a redação, no meio dela, ou mesmo no seu fim — “E agora: como termino?”. Vamos explicar, brevemente por que isso acontece.</p> <p>Tudo isso acontece <i>durante o processo da escrita</i>. Segundo as pesquisas psicolinguísticas, os melhores escritores de todas as áreas (biociências, exatas e humanas) podem até não saber desses estudos, mas respeitam essa forma ao <i>planejar</i> seus textos, adaptando-a a seu modo de ser; eles encaram a redação como um <i>produto</i> que tem uma fase de elaboração prévia (<i>processo</i>).</p> <p>À estratégia de observação do próprio processo, os estudiosos chamam de <i>monitoração</i>. Se não <i>monitoramos</i></p>

	o processo, isto é, se não nos conscientizamos de que para nosso cérebro a escrita possui <i>fases</i> de elaboração e se não respeitamos essas fases, todas elas podem acontecer <i>ao mesmo tempo</i> , o que pode ocasionar uma sobrecarga no sistema cerebral de processamento das ideias e... <i>deu branco!</i> ”
- plano de escrita	<p>Passos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ativação da memória sobre: assunto, gênero e o público-alvo; - estabelecimento de metas; - geração de ideias; - seleção de ideias; - organização das ideias conforme o gênero; - tradução” do pensamento em palavras no texto; - produção do texto até um certo momento; - revisão: leitura e editoração. <p>Planejar usando recursos individuais (uso de cores, setas, números) para gerar, selecionar e organizar o que vai ser escrito, de modo a saber o que escreverá na última linha antes de iniciar o texto. Se necessário (e se tiver tempo) pode-se fazer um rascunho.</p>

Todo esse processo metodológico do ensino da leitura e escrita foram sendo reorganizados e aprimorados à medida que eu lecionava, pois ia aprendendo com meus alunos e seus processos individuais. Agradeço muito a eles pelo diálogo que me fortaleceu e me fez, muitas vezes mudar. Foi uma vida de aprendizado em que a dialética teoria-prática aconteceu.

Minha vida profissional já havia mudado muito, de professora tradicional, para atualizada na aplicação de teorias. Mas ainda ganharia um contorno há muito esperado.

4. A INSTANCIAÇÃO DA PESQUISADORA E AS TEORIAS

O doutorado foi para mim o aprofundamento no que eu acreditava: a importância de discussões, de leituras, de abordagens teóricas para nossa construção, somada ao crescimento de mim mesma como pesquisadora. Além das disciplinas, vivenciei experiências de pesquisa que proporcionaram uma outra virada na minha vida. Passo agora às teorias com que eu viria a comungar em minha vida.

Tive aulas com professoras-monumento e isso, por si só, já foi um acontecimento. Vou aqui falar de quatro delas, que foram as que mais me ajudaram a me firmar como professora pesquisadora.

A professora Ingedore Koch me ensinou que a linguística textual tinha avançado muito desde Halliday e, naquele momento, conforme aprendi, estava mais aberta, incorporando um tanto da relatividade proporcionada pelos estudos da análise do discurso, em seu viés de possibilidades. A Profa.Dra. JoAnne Busnardo, nas aulas de *Leitura e escrita em Língua Materna (LM)* e *Língua Estrangeira (LE)* trouxe textos e discussões importantíssimas para as aulas. Desde o foco no que havia de mais moderno para o ensino de LE, até um panorama da evolução da Linguística e da Linguística Aplicada até nossos dias, e como isso refletia em nossas abordagens e estratégias. Foi um curso belíssimo. Ao final das aulas, ela me pediu meu primeiro texto publicado e o adotou em suas aulas. A Profa. Dra. Raquel Fiad nos trouxe os artigos mais recentes acerca da aplicação da teoria bakhtiniana em sala de aula, dando oportunidade de perceber o quanto eu poderia mudar ainda. Por fim, fiz duas disciplinas com minha orientadora, Profa. Dra. Angela Kleiman: uma sobre letramento e outra sobre interação sem sala de aula. Nesses cursos, bem como nos seminários com os colegas, aperfeiçoei muito minha visão e verticalizei meus conhecimentos. Com todos esses estudos, uma nova faceta minha foi se desenvolvendo: o gosto pela pesquisa.

4.1 MINHA PESQUISA NO DOUTORADO

Minha pesquisa teve início com um projeto de leitura e escrita, mas foi realinhada para a formação do professor e a construção identitária profissional no Ensino Superior. Foram coletados diários de escrita dos alunos em que as vivências ocorridas nas atividades partilhadas em sala forneceram subsídios para autopercepção dos alunos (desde o que aprendiam, em que medida, até como o faziam – com dificuldade, facilidade, assombro).

No doutorado analisei linguisticamente os posicionamentos identitários dos alunos em seus diários. Nossa pesquisa trabalhou com os enunciados e buscou a mudança identitária deles em quatro frentes: 1) como os sujeitos se veem e veem seu professor e como isso estabelece o posicionamento deles ao longo do diário; 2) a mudança deles com relação ao curso ao longo do tempo; 3) como entendem o que é o saber na graduação e 4) suas visões sobre o que é ser professor. Como é um estudo

linguístico muito denso e com muitas variáveis, passo agora para algumas conclusões referentes ao tornar-se professor.

Fazer-se professor requer verbalizar que é, ou que pode ser, ou ainda que vê/percebe modos de ser; é na voz do aluno, no seu espaço-tempo constitutivo em sala de aula, na sua palavra dialógica-ideológica, ao encontrar uma atitude responsiva ativa de seu professor, bem como de seus colegas, que ecos e elos vão sendo formados e que ele vai se refletindo/refratando e se construindo profissionalmente. Bakhtin (2003, p. 325) diz que só há dialogia quando o que é linguístico se transforma numa “visão de mundo”, num “ponto de vista”, numa “voz social”. A verbalização (voz materializada) do locutor para seu interlocutor, ponte-eco-elo dialógico, ativo, responsivo, torna o pensamento em uma ideia, como menciona Bakhtin; é a comunicação entre as consciências que torna viva essa ideia, porque a “compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (Bakhtin, 1988, p. 90). Assim, fazer-se professor é fazer viva/dialógica a ideia de ser professor.

4.2 A PESQUISA DO NÚCLEO TAUBATÉ

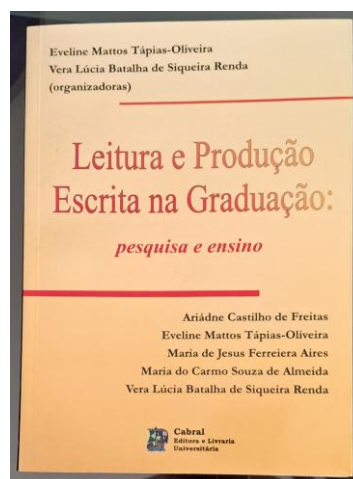
Concomitante aos estudos do doutorado, fui convidada para participar da pesquisa proposta pela minha orientadora *Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento*, (Projeto FAPESP 2002/09775-0) na condição de líder de pesquisa junto à minha universidade, no curso de Letras. A pesquisa foi devidamente autorizada nos diversos níveis da Unitaú e, com anuência da Chefia do Departamento, Prof. Mestre Joel Abdala, e o consentimento dos alunos do curso de Letras, fizemos uma proposta de intervenção na disciplina de Português Instrumental do primeiro ano do curso, em que aplicamos todo esse conhecimento adquirido junto a toda nossa bagagem profissional. Digo nossa, porque nosso grupo era formado, além de mim, por: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, Profa. Dra. Ariádne Castilho de Frêitas e Profa. Mestre Maria de Jesus Ferreira Aires. Passo a contar um pouco dessa experiência porque nela muito me construí.

O Núcleo Taubaté, como ficamos conhecidas, desenvolveu em sua pesquisa uma prática educacional inovadora de letramento, por Projetos Educacionais (Giacaglia; Abud, 2003). Os alunos do primeiro ano do curso de Letras realizaram projetos de pesquisa, individuais ou em grupo, a partir de temas escolhidos pelos próprios alunos do curso, durante as aulas de Português Instrumental, disciplina que visava inserir o aluno iniciante nas práticas de leitura e produção escrita do mundo acadêmico. Para produzir esses projetos, eles faziam retextualizações (resumos e resenhas; Matencio, 2002) de assuntos quaisquer do universo acadêmico, por eles escolhidos. Aos alunos, também, coube a decisão de quem seria o público-alvo da sua produção final, quer na modalidade oral de apresentação de seminário (na Semana de Letras do Departamento ou para os próprios colegas, em sala) quer na modalidade escrita, no gênero resumo científico (publicação no Jornal do GELP). Paralelamente às produções escritas dos alunos, eles produziram diários de aprendizagem (Tápias-Oliveira, 2006), com observações metacognitivas e meta-afetivas, em que registravam dados sobre sua aprendizagem ao longo do processo.

A fundamentação teórica para esse trabalho partiu, como não podia deixar de ser, dos estudos do letramento (Street, 1984; Kleiman, 2006) e em muito dos ensinamentos de Vygotsky. A *aprendizagem* ocorre quando há o trabalho das funções psicológicas superiores na assimilação de conceitos e isso acarreta o *desenvolvimento*, ou seja, a aplicação do que foi aprendido em contextos diversos. Para nós, pesquisadoras, o ensino do uso da língua no Ensino Superior deveria envolver essa consciência de aprendizagem e desenvolvimento do uso social da língua, com todas suas implicações, o que Tishman, Perkins e Jay (1999) denominam de gestão mental, ou metacognição. Os resultados apontaram para pontos de viragem (Vygotsky, 1991) que se manifestaram em saltos qualitativos intensos e frequentes dos alunos, o que foi observado em mudanças linguísticas perceptíveis nos enunciados, como também na postura dos alunos frente às atividades, ao modo de *se perceber (eu-para-mim)* e de *perceber o(s) outro(s)*, o que remete ao conceito de dialogia bakhtiniana (Bakhtin, 2003).

Nós esperávamos que essa pesquisa nos desse resultados positivos, mas os resultados alcançados superaram as expectativas: além dos aspectos metacognitivos que iam sendo acompanhados e discutidos semanalmente pelos diários dos alunos, tivemos a oportunidade de propor práticas inovadoras no ensino de gêneros

acadêmicos, e de propormos um modelo abstrato de possibilidade de instanciação do binômio leitura-produção escrita (Vóvio, Sito, De Grande, 2010), de lidarmos com aspectos meta-afetivos na aprendizagem e de tecermos reflexões sobre a formação de professores. Também conseguimos resultados positivos ao realizarmos: o confronto dialógico com os mitos da escola sobre “quem escreve bem”; o uso do diário como espaço gerador de diálogo, desde conflitos até ganhos dos alunos durante seu processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos e como elemento gerador de diálogos e debates; a negociação nas decisões avaliativas; a centralidade dos alunos na própria aprendizagem dos conteúdos ao fazê-los para uso em prática social efetiva; alteração do posicionamento dos participantes da pesquisa (professor, alunos) ao longo dos eventos e práticas de letramento; a parceria mais intencional dos alunos e professor com vistas aos processos vivenciados na aprendizagem, bem como o esforço de aprendizagem dos alunos nas suas ZDPs/ZDIs (Vygotsky, 1989; Vigotski, 2001) individuais, acompanhada pelo professor, que foi observada nos aspectos de evolução linguística, discursiva, cognitiva e afetiva (somada ao universo meta-). Outros resultados de pesquisa, inclusive os resultados de mudança no uso da linguagem, encontram-se no nosso livro, *Leitura e produção escrita na graduação: pesquisa e ensino* (Tápias-Oliveira; Renda, 2011):



4.3 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Gostaria de fazer uma última consideração acerca do desdobramento dos estudos anteriormente mencionados, por me lembrar de uma publicação minha na

Revista Delta (Tápias-Oliveira, 2015). Antes da publicação desse meu artigo sobre a tese, a revisora fez uma indagação de como eu via a formação do professor. Eu teci algumas observações no artigo e resumo algumas delas a seguir.

A formação de um profissional contempla prepará-lo como técnico crítico, criativo e responsável (Abud, 1999), e esta é uma das funções do Ensino Superior; e a formação profissional de futuros professores (e de futuros profissionais, em geral) perpassa pela necessidade de revisão das práticas dos professores formadores desses novos profissionais para que a construção das identidades possa aproveitar mais do diálogo com vistas ao crescimento, o que implicaria numa revisão dos papéis de alunos e professores. Para tanto, entre outras coisas, o *óbvio* precisa ser verbalizado – seja ele um conteúdo, ou o objetivo de leitura de um texto, ou valores profissionais – mesmo que o professor o considere evidente; isso pode se dar pelo diálogo ou por um instrumento (como, por exemplo, questionário ou diário). Também percebi que a *partilha* “entre professor e alunos, das próprias experiências metacognitivas e meta-afetivas, durante a aprendizagem, faz do primeiro um profissional mais humano e, do segundo, uma pessoa-futuro-profissional mais forte e capaz de se superar” (Tápias-Oliveira, 2015, p. 98). Outra coisa que percebi ser importante é a *tomada de consciência* sobre o ponto em que se está em consideração com experiências passadas ou projeções futuras (por exemplo, “no passado eu aprendi x, mas depois desta aula, eu vi que isso é diferente”; “hoje eu me entendo como um aluno w e no futuro acho que isso me fará ser um professor z”).

Além disso, notei a importância de se reconhecer os próprios “*pontos fracos e fortes* da aprendizagem, para que cada aluno possa atuar neles diferentemente: nos *fracos*, para superá-los (com atenção, metacognição...); nos *fortes*, para se sentir empoderado (meta-afetividade positiva) (Vygotsky, 1987, p. 90)”; digo o mesmo para os professores formadores, em seus conhecimentos e práticas didático-pedagógicas – de nada adianta saber a teoria de Vygotsky se não as vivencia na prática com seus alunos, atuando nas ZDPs/ZDIs deles, se não individualmente (sabemos como é uma sala com muitos alunos), pelo menos em grupos; assim como não adianta saber os conceitos bakhtinianos e não aplicá-los em práticas dialógicas, mantendo-se em aulas expositivas. Outro ponto importante, é a *valorização do ponto de vista fundamentado* do aluno, “mesmo que seja diferente daquele do professor, pois isso leva o aluno a ser crítico com

embasamento”, seja em debates ou em conversas mais individualizadas; além disso, ficou claro para mim que, nos debates, “salvaguardam-se faces, expõem-se dúvidas, revisam-se conceitos, e tudo isso ajuda o aluno a sair da posição de conforto de ‘aluno tradicional’ para a posição privilegiada de aluno participativo de Ensino Superior” (Tápias-Oliveira, 2015, p. 99), o que ajuda na compreensão partilhada da troca de ideias. Por fim, “a postura do professor é basilar, para o “bem” e para o “mal”: seu modo de tratar o conteúdo, de se dirigir aos alunos e de acolhê-los em sala de aula ajudará a construir o novo profissional, que assimilará, ou não, as qualidades (boas e ruins) do seu professor” (Tápias-Oliveira, 2015, p. 99). Eu terminei o artigo com a seguinte reflexão: a

[...] construção profissional do futuro professor acontecerá de qualquer forma, mas se puder ser em dialogia, na prática situada do Ensino Superior, quando os alunos estiverem ainda em sua formação, a *agência* e as práticas de letramento poderão ser imaginadas, desejadas, esperadas por esses futuros professores; eles terão para seus enunciados o acolhimento, a vivência do diálogo e o convívio com o saber, atributos que, futuramente, reverterão em instrumento de reflexão e de qualidade profissional (Tápias-Oliveira, 2015, p. 100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa caminhada, depois de já ter orientado 22 trabalhos de graduação, de ter realizado trabalhos técnicos e de assessoria², de ter participado de dois eventos de capacitação de professores do Estado de São Paulo (Programa de Educação Continuada, PEC, 1998; Teias do Saber, 2003/2004) e de ter participado de cerca de 70 eventos da área, de ter 40 apresentações de trabalho e mais de 50 publicações (entre anais congressos, revistas científicas, livros e capítulos de livros), em autoria solo ou em coautoria, além de outros trabalhos, fui convidada a integrar o Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, outro sonho. Assim, nos 10 anos em que tive o privilégio do convívio e da atuação no MLA, em várias linhas de pesquisa e como líder do grupo de pesquisa CNPq *Interação, linguagens e (multi-)letramento do professor*, tive a oportunidade de orientar trabalhos sobre letramento, leitura, escrita, formação e

² Agradeço para sempre à Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud, pela oportunidade de aprendizagem e vida que tive a seu lado. Continuo achando que, com a senhora, o tempo é medido em centímetros cúbicos.

construção identitária do professor e gêneros. A seguir, um quadro com essa produção de meus alunos, por ano de defesa; refiro-me a eles como mestres e faço uma notação na que já é Doutora:

Ano da Defesa	Mestres	Título da Dissertação
2008	Dra. Ayvania Alves Pinto	O jornal, a crença do professor e a prática: novos rumos
	Nilma do Socorro Nogueira Machado	Contradições e encontros em autobiografias e auto-análises: marcas linguísticas na formação identitária do professor de Língua Materna
	Maria de Fátima Ribeiro da Rocha	Crenças e letramento do professor
	Herciliza Maria Celso de Castro	Disciplina pedagógica como ferramenta para a formação específica (leitura e produção textual)
2010	Virginia Helena da Matta Furtado	A percepção de professores do Ensino Médio de várias disciplinas sobre suas aulas de leitura
	Cássia Elisa Lopes Capostagno	Concepções e práticas letradas sobre leituras de professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Taubaté
	Ana Maria dos Santos Valério	A leitura na construção identitária de alunos de EJA
2013	Diego de Magalhães Barreto	Processo e produção do infográfico em sala de aula
	Cinthia de Oliveira Conegundes da Silva Assis	Proposta de uma sequência didática do gênero Evolução da Enfermagem no Ensino Médio-técnico de Enfermagem
	Emília Maria da Silva Pereira de Andrade	O diário de aprendizagem como instrumento revelador do processo de construção identitária de futuros sargentos enquanto leitores e produtores de textos em sua formação inicial
	Alessandra Mara dos Santos Noronha	Formação continuada do professor na escola: enfoque dialógico e análise da linguagem
2015	Simone Pereira	Leitura colaborativa em prosa literária clássica por adolescentes contemporâneos: impacto cultural e crenças
2018	Sandra Aparecida as Silva Peixoto	Processo de desconstrução da velha Amélia na música popular brasileira: estudo linguístico-enunciativo

Por todo trabalho, por toda convivência, pelo muito que aprendi no MLA, sinto-me honrada pelo convite para escrever este memorial, podendo assim participar dos 30

anos do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Unitau. Agradeço a meus amigos, colegas, alunos, pessoal administrativo e coordenadoras pelas trocas que tivemos no trabalho, nos estudos e nos cafés. Aprendi muito, dividi o que eu sei e procurei sempre ser uma professora-pesquisadora-profissional responsável. Hoje em dia, aposentada, sou uma pessoa plena, inteira e feliz.

Em tempo:

No item 2 do presente memorial, fiz notar que, se houvesse tempo, escreveria sobre minha jornada para aceitar que o texto pode ter várias interpretações e como lidar com isso em sala de aula. Infelizmente, não há espaço aqui. Conto em outra oportunidade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José Milharezi. **Professores de ensino superior: características de qualidade**. 1999. 255 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermentina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

EGGINS, Suzanne. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter Publishers, 1994.

GIACAGLIA, Giorgio Eugênio Oscare; ABUD, Maria José Milharezi. **Desenvolvimento de projetos educacionais na sala de aula**. Cabral Editora e Livraria Universitária, ISBN: 85-89550-20-6. 2003.

HALLIDAY, Michael. **Spoken and written Language**. London, Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HAYES, John, R. **Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional em la escritura**. Santillana Secundaria, 1996. cap. 1. p. 1-27.

HAYES, John; FLOWER, Linda S. Identifying the organization of writing process. *In*: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Ervin R. (org.). **Cognitive process in writing**. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1980.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. "Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento". *In*: CORRÊA, M. (Org.). **Ensino de Língua**: letramento e representações. São Paulo: Parábola. 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MATENCIO, Maria de Lourdes. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e o seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Pontes, 1988.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Working Papers**, nº 7, 1983.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Working Papers**, nº 11, 1985.

RUMELHART, David. Schemata: The Building Blocks of Cognition. *In*: Spiro, R., Bruce, B. and Brewer, W., (ed.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**, Erlbaum Associates, Mahway. 1980. p. 33-58.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1987. Série Fundamentos.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press 1984.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. **Construção identitária profissional no Ensino Superior**: prática diarista e formação do professor. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Campinas. Inédita. 2006.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Construção da identidade profissional de professores na universidade: aprendendo a partir de sua prática diarista. **Revista Delta**, v.31, n.1, PUC-SP, São Paulo, 2015. p. 69-103.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; ABDALA, Joel; LOPES-ROSSI, Maria Aparecida (org.). **Roteiro de Estudos de Língua Portuguesa**, Taubaté: Universidade de Taubaté, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE Paula. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIDDOWSON, Henry G. **Teaching Language as communication**. London: Oxford, 1978.

Eveline Mattos TÁPIAS-OLIVEIRA

Possuo graduação em Letras pela Universidade de Taubaté (1986), mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Fui Professora Assistente Doutor da Universidade de Taubaté. Com experiência de 30 anos na área de Ensino de Língua Materna no Ensino Superior, desenvolvi pesquisa sobre os seguintes temas: formação do professor, didática do/no Ensino Superior, ensino da produção escrita e da leitura em língua materna, formação do professor de leitura e produção escrita e propostas de práticas inovadoras, papel da metacognição e da meta-afetividade no ensino de leitura e escrita acadêmicos. Fui líder do Grupo de Pesquisa CNPq "Interação, linguagens e (multi-)letramentos do professor". Aposentei-me em 2017, após 35 anos dedicados à educação.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0503-0553> E-mail: tapias.eveline@gmail.com