ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS NA PRÁTICA DE ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

WRITING AND TEACHING EDUCATION: CHALLENGES IN WRITING PRACTICE IN INITIAL TRAINING FOR TEACHING IN PORTUGUESE

Tânia Guedes Magalhães[1]
Andreia Rezende Garcia Reis[2]

RESUMO: Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa empreendida com alunos do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) que buscou analisar a compreensão dos alunos sobre a escrita de gêneros acadêmicos em disciplinas de estágio supervisionado em Língua Portuguesa, realizada no último ano do curso integral, em 2014. Consideramos que a inserção do aluno em práticas de escrita de gêneros acadêmicos é um importante processo de socialização. Como metodologia, utilizamos questionário aberto, aplicado ao final do período em que os alunos produziram seus textos, após escrita-reescrita-reflexão sobre a escrita. Os dados mostram que a) uma minoria discente está imersa em práticas de escrita acadêmica ao longo do curso de Letras; b) os alunos deparam-se ao final do curso com dificuldades de escrita ainda não detectadas ao longo da graduação; c) há maior envolvimento dos alunos na escrita de artigos e relatos quando há contexto de circulação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Gêneros textuais; Escrita.

ABSTRACT: This work shows the result of a research with Portuguese Language students of Federal University of Juiz de Fora (MG) that analysed their understanding about academic genres written in supervised internship of Portuguese Language in last period of full time course in 2014. We understand that the student's insertion in written practices of academic genres is an important socialization process. Methodologically, we used open questionnaire applied at the end of the period when the students wrote their texts, after writing – rewriting – reflection about written. The data show us that a) a minority of students is immersed in academic written practice during the Portuguese Language undergraduation; b) the students face up difficulties in writing not detected along the course; c) there is more student's engagement in the written of paper and reports in circulation context.

KEYWORDS: Teacher Training; Text Genres; Writting.

1 Graduada em Letras (UFJF) e Doutora em Estudos Linguísticos (UFF). Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha *Linguagem, conhecimento e formação de professores*. E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

2 Graduada em Letras (UFJF) e Doutora em Linguística (UFRJ). Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF. E-mail: andreiargarcia@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As práticas de escrita na universidade têm sido foco de estudos e pesquisas recentes, em função da problemática que o tema gera. De acordo com Ferrarezi (2014), recorrentemente tratamos de problemas de escrita de alunos do ensino básico, mas no curso superior as dificuldades de escrita são também constantes. Práticas de letramento acadêmico têm sido bastante investigadas por diferentes autores e com diferentes orientações teóricas (FIAD, SILVA, 2009; STREET, 2010; BEZERRA, 2012; MARINHO, 2010; CRISTÓVÃO, BORK, VIEIRA, 2015; MENDES, SILVA, GONÇALVES e MELO, 2015), uma vez que a inserção de um novo perfil de aluno no ensino superior e as demandas cada vez mais crescentes de publicações têm permitido reflexões e pesquisas sobre o assunto. Tais reflexões são necessárias na medida em que temos visto a entrada de alunos no curso superior sem superar questões básicas de escrita (RINCK, BOCH, ASSIS, 2015).

Este artigo contribui com reflexões já empreendidas por diferentes pesquisadores, enfocando uma pesquisa realizada com alunos do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), realizada no último ano do curso (7º e 8º períodos) após a escrita dos gêneros artigo científico e relato de experiência,[3] durante as disciplinas de *Reflexões sobre a atuação no espaço escolar (RAEE) I e II*, que acompanha as atividades realizadas nos *Estágios Supervisionados I e II* (obrigatórios), ministradas no 2º semestre de 2014. Partindo da impressão de que os alunos do curso de Letras estavam imersos em amplas e diversificadas práticas de escrita acadêmica sistematizadas, objetivamos, nesta pesquisa, analisar a compreensão dos discentes sobre a prática de produção de artigo e relato de experiência como trabalhos finais da disciplina *RAEE I* e *II* e *Estágio Supervisionado I* e *II*, bem como as dificuldades encontradas nessa escrita, com o intuito de, futuramente, realizar novas propostas e mudanças na formação inicial de professores.

Em nossas investigações, temos refletido sobre as mudanças nas práticas de escrita realizadas nas disciplinas teóricas cursadas concomitantemente aos estágios obrigatórios do curso. Ao longo de muitos anos, anteriormente a 2011, a escrita de relatórios foi a atividade central de análise e reflexão sobre o estágio; no ano de 2013, realizamos atividades de escrita de artigos, para refletir sobre a o exercício profissional do professor que supervisiona o estágio na escola básica, cuja prática é observada anteriormente à docência, e relatos de experiência, para que o graduando analise sua própria atuação. Tais mudanças visaram possibilitar uma prática de escrita de gêneros reconhecidos e que circulam no espaço acadêmico mais amplo, com uma maior visibilidade da escrita dos alunos, uma vez que artigos e relatos são gêneros que podem ser encaminhados a periódicos e a eventos acadêmicos, ao contrário dos relatórios, em nossa instituição.

Com base nessas primeiras observações, apresentamos os fundamentos que embasaram nossa pesquisa, a escrita como prática social e a importância dos gêneros no aprendizado da escrita; em seguida, na metodologia, trazemos aspectos específicos do caso tratado, o curso de Letras da UFJF, para, então, apresentar a seção de dados, coletados por questionários aplicados a alunos do curso. Nesta seção, apresentamos

[3] Artigo científico e relato de experiência serão apresentados na seção seguinte.

as reflexões feitas pelos próprios discentes a partir das cinco questões, separadas em blocos temáticos. Por fim, tecemos algumas considerações relevantes apontadas pela prática vivenciada e pela pesquisa realizada.

Tais reflexões têm contribuído para aperfeiçoar as escolhas metodológicas de nossas disciplinas e a qualidade da formação inicial de professores desta universidade. Esperamos, com este trabalho, perceber melhor de que modo temos enfocado a escrita na formação inicial docente, com vistas a propor, em futuras pesquisas, um alargamento de tais práticas que visam ao desenvolvimento da escrita docente, de modo mais coerente com a "unidade teoria-prática" sustentada por uma concepção discursiva de escrita, que passamos a apresentar.

ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Considerar as práticas de escrita como uma prática social permite-nos, professores formadores e também em formação, propor atividades aos alunos, num contexto de formação inicial, que estejam pautadas numa concepção de linguagem sociointeracionista (BRONCKART, 2006) e sociocognitiva (BAGNO, 2014). A linguagem é social porque intervém nas interações comunicativas, nos possibilita interagir com outros membros da nossa sociedade e porque toda ação humana é, por si só, social; portanto, ser humano é ser na linguagem e é ser social (BAGNO, 2014).

Não somos meramente usuários da linguagem e da língua, pois produzimos discursos, refazemos discursos e ressignificamos os discursos alheios para construir os nossos, considerados como ações de linguagem em contextos específicos, ou seja, ações humanas e linguageiras ao mesmo tempo (BRONCKART, 2006).

É a partir de tais concepções que sustentamos e defendemos práticas de escrita na academia que sejam mais contextualizadas, em que os alunos possam "ser na linguagem" (BAGNO, 2014) e pela linguagem, em que possam construir seus discursos não copiando e repetindo os discursos de teóricos e estudiosos lidos ou estudados, mas dialogando com eles, com suas teorias e perspectivas. Propomos interações entre professor formador e alunos em formação em constante troca de impressões, compreensões, saberes e experiências, a partir dos quais efetivamos o diálogo na formação inicial, seja ele por meio da oralidade ou da escrita.

Ao esperarmos uma atitude de produtor de discursos vinda dos alunos em formação, recém-chegados à universidade, não podemos esperar que eles já saibam pensar e agir por meio da escrita nesse espaço, uma vez que os usos que fazemos da escrita na academia são usos muito específicos, portanto, novos para esses alunos. Reconhecemos que tais alunos já transitam em diversos letramentos, são falantes e escritores em língua materna, mas o conhecimento que possuem da escrita muitas vezes não lhes é suficiente para adequarem seus discursos escritos às expectativas dos professores e de outros interlocutores presentes no ambiente acadêmico. Nesse sentido, é preciso compreendermos que a aprendizagem da escrita não se encontra concluída quando os alunos ingressam na universidade e que a formação desses estudantes deve possibilitar uma formação na e pela escrita (RINCK, BOCH, ASSIS, 2015). O fato de já terem concluído o ensino fundamental e médio não significa que os universitários tenham conquistado capacidades de escrita que lhes deem condições para elaboração de

gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas, artigos, relatos e relatórios, por exemplo. A verdadeira inserção neste novo espaço de formação, bem como o comportamento social que terão nele, depende da participação e da prática discursiva construída, sem a qual não terão condições efetivas de ingresso.

Para Marinho (2010), ao adotar pressupostos bakthinianos, as práticas de escrita universitária precisam ser incluídas nos currículos dos cursos de formação, uma vez que somente a experiência de leitura e escrita – atividades de linguagem complementares – de gêneros acadêmicos poderá contribuir para uma interação verbal bem sucedida entre alunos em formação universitária e professores formadores. Defendemos que a aprendizagem da escrita acadêmica não é, portanto, automática; mais do que isso, não é porque sabemos escrever determinados gêneros que temos a capacidade de "dizer" por escrito ao elaborarmos textos que circularão no ambiente universitário.

Ao elaborarmos nossos textos, lançamos mão de recursos linguísticos (lexicais e sintáticos, por exemplo) e de recursos da ordem das ações de linguagem, ou seja, dos modelos de organização textual disponíveis em nossa língua e em nossa cultura. Por isso a importância dos gêneros para o Interacionismo Sociodiscursivo, que são as diferentes "espécies de textos que podem ser produzidos pelos membros de uma comunidade verbal" (BRONCKART, 2010, p. 168). A produção de textos pertencentes a um ou outro gênero de texto está relacionada às condições sociais pertinentes a determinado uso, condições essas que nos levam a escolhas muito dependentes do contexto, ou seja, já estabilizadas pelo uso.

Ao ingressar para a universidade, os alunos desconhecem as atividades de linguagem próprias desse espaço institucionalizado e produtor de discursos. Eles vão, aos poucos, conhecendo sua organização, seu funcionamento e as atividades de linguagem mais comuns que nele acontecem, como seminários, palestras, conferências, aulas de diferentes tipos, colóquios, mesas-redondas etc. Em cada uma dessas atividades de linguagem, são produzidos variados gêneros, verdadeiras ações de linguagem, pelos sujeitos, a partir das representações linguísticas e sociais construídas (BRONCKART, 2006). À medida que passam a conviver nesse novo espaço, a compartilhar dos discursos nele produzidos e a ter experiências de leitura, escuta, produção oral e escrita com os gêneros acadêmicos, os estudantes passam a conhecer as ações que são praticadas pelos sujeitos ali presentes, seus interlocutores mais imediatos. Será somente a partir das experiências acadêmicas que os estudantes terão condições de produzir seus textos acadêmicos, que são os textos empíricos, materializados, pertencentes a determinado gênero, a serem lidos e reconhecidos pela comunidade como elementos pertinentes àquela atividade social e linguageira.

Essa concepção revela a importância e o valor da experiência com os textos, em práticas de leitura, escuta, produção oral e escrita, e, consequentemente, a qualidade da formação de um estudante que se envolve com tais experiências ao longo de sua permanência na academia. O sucesso na formação está diretamente ligado à prática de escrita constante, uma vez que ela é onipresente na universidade.

Um aspecto fundamental para o aperfeiçoamento da prática de escrita pelos alunos universitários são a postura e a mediação dos professores, em orientações detalhadas para a realização das tarefas, na leitura atenta dos textos escritos pelos

alunos, no encaminhamento para reescrita, no convite à reflexão sobre os textos ou trechos elaborados, enfim, numa série de condutas que vão refletir positivamente na qualidade das produções. O planejamento, a escrita e a reescrita de textos são etapas constitutivas de qualquer escrita e, também, da escrita dos textos acadêmicos. Em pesquisa sobre a elaboração de relatórios de estágio supervisionado no curso de Letras, Mendes, Silva, Gonçalves e Melo (2015) defendem a intervenção do professor formador como essencial para reflexões sobre os textos elaborados pelos alunos graduandos, na medida em que estes poderão levá-las em consideração para o processo de revisão e reescrita, etapas importantes da prática autoral. Nesse sentido, as atividades de produção tornam-se também momentos profícuos para novas aprendizagens linguísticas, mediadas pelo professor.

Acreditamos que a interação dos alunos em eventos de letramento acadêmico (STREET, 2010) contribuirá sobremaneira no percurso da graduação e também na vida profissional futura dos estudantes, sobretudo dos do curso de Letras – Português, sujeitos da pesquisa a ser relatada em seção seguinte, uma vez que o modo como o professor de Língua Portuguesa compreende e encaminha as atividades de escrita na escola básica depende muito de suas experiências com a escrita no interior do curso de formação inicial.

Compreender o texto como um processo infindável (MENDES, SILVA, GONÇALVES e MELO, 2015) e a escrita como um processo de autoria, e ao mesmo tempo de adequação às situações sócio-comunicativas, é de fundamental importância para o trabalho com a escrita no ensino fundamental, médio e superior, possíveis locais de trabalho dos graduandos em Letras. Assim, no curso de graduação, o aluno precisa vivenciar experiências de escrita que o levem a considerá-las a partir de tais pressupostos. Acreditamos ser indispensável não apenas abordar esses pressupostos em disciplinas teóricas, mas internalizá-la como experiência própria, de modo que isso se replique em sua prática futura.

De acordo com Bronckart (2015), as ciências da educação trouxeram grandes contribuições para a redefinição das finalidades do ensino da língua materna em países francófonos, com base e em diálogo com as pesquisas de linguistas e psicólogos, na busca de definir objetivos práticos para esse ensino. Nas palavras do autor, essa finalidade seria: "deixar os alunos aptos a produzir e compreender os textos em uso em sua vida escolar e social e conceber um ensino gramatical que constituiria um verdadeiro apoio técnico a esse objetivo central" (BRONCKART, 2015, p. 32, grifo nosso). Essa perspectiva assumida pelo autor também se encontra presente em documentos nacionais que visam orientar as práticas de ensino da Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), por exemplo. Tal perspectiva também parece figurar no novo documento, a Base Nacional Comum Curricular, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa.

Se um dos objetivos é a produção de textos constitutivos da variedade textual que circula na sociedade, esse se torna um conteúdo com o qual os professores de Língua Portuguesa precisarão trabalhar ao longo de sua trajetória profissional e, com isso, um conteúdo a ser estudado ao longo da formação inicial. Isso se torna um problema a ser enfrentado justamente porque, segundo Gatti (2010, p. 1368), "os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de

formação inicial do professor." A grande parte da carga horária dos cursos de licenciatura está dedicada aos conhecimentos específicos da área de conhecimento e uma pequena parte às discussões sobre a docência e aos conhecimentos teórico-metodológicos que serão necessários à atuação profissional do professor.

Atentas ao cenário descrito e preocupadas com a formação do professor de Língua Portuguesa egresso do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, nós, professoras responsáveis pelo Estágio Supervisionado e pela disciplina de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar, que acompanha os estágios, buscamos propor e mediar atividades de produção escrita dos alunos com a possibilidade de dar voz ao futuro professor. Como menciona Andrade (2011), trata-se de implementar a interlocução entre professor formador e professor em formação, uma vez que formar passa a ser ensinar o estudante a falar e a usar a própria voz, em sentido metafórico.

Segundo Andrade (2011, p. 91), "A prática da teoria consiste na didática da formação", ou seja, a didática e os encaminhamentos do professor formador, tanto num contexto de formação continuada quanto inicial, precisam pautar-se em vivências da teoria, em situações práticas que dialoguem e coloquem os estudantes em contato mais intenso com a teoria. É nessa perspectiva que concebemos as práticas de escrita na academia. Amparadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, buscamos orientar práticas de produção escrita mais autorais – nas quais os estudantes tenham o que dizer sobre sua experiência docente – e também concebidas como ações de linguagem contextualizadas e com possibilidade de circulação real – em atividades de linguagem acadêmicas ou em espaços de divulgação de textos acadêmicos. Assim, a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, profissionais da escrita por excelência, pauta-se em uma formação pela escrita e para a escrita, como já salientamos.

Quando a escrita tem fins sociocomunicativos, com possibilidade de circulação e interlocutores reais no contexto acadêmico, os alunos encaram a atividade com maior empolgação, dedicam-se e adquirem mais autonomia ao longo do processo e depois da tarefa concluída. Possibilitar que a produção do texto escrito pelos estudantes faça parte de um evento de letramento acadêmico contribuirá significativamente para a formação acadêmica dos estudantes e também para sua atuação profissional posterior, como agentes de letramento e como incentivadores e mediadores efetivos do trabalho linguístico de seus futuros alunos.

Enfatizamos neste trabalho a escrita do artigo científico[4] na formação inicial do professor, considerando seu aprendizado fundamental por se tratar de uma escrita que exige trabalho aprofundado de compreensão e análise. Para Mota-Roth (2010), o artigo acadêmico tem o objetivo de disseminar o resultado de pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Para sua escrita, o aluno precisa fazer extensas leituras de fundamentação, desenvolver argumentação, comparação e sínteses analíticas entre diferentes correntes teóricas e abordagens de diversos autores, estabelecer objetivos, conhecer e discorrer sobre metodologia de pesquisa, manipular dados, realizar descrição e análise crítica de dados, bem como construir um resumo das principais

[4] Consideramos "artigo" neste trabalho os textos que comunicam um resultado de pesquisa ou veiculam uma revisão, conforme ABNT (NBR 6022, 2003). Mota-Roth (2010) usa a terminologia artigo acadêmico.

conclusões a que a pesquisa relatada no artigo se referiu. No caso de nossa realidade na UFJF, consideramos que, ao se inserir em turmas de Ensino Fundamental ou Médio para realizar a observação da sala de aula para posterior atuação docente, o aluno coleta dados e gera conhecimento novo a partir dessa reflexão produzida na disciplina RAEE I e II, por nós ministrada. Nesse sentido, tal texto deve circular, lançando novas explanações e ideias sobre a realidade escolar.

Já no tocante ao relato de experiência, trata-se de um gênero conhecido e comum na vida profissional do professor, sendo requerido e aceito em revistas e eventos acadêmicos. É um gênero que tem o objetivo de relatar o desenvolvimento de uma experiência, não necessitando, por exemplo, como no artigo, de análise de dados mais acurada, já que o foco está na descrição das ações realizadas. Tem fundamentação teórica, bem como uma apresentação do contexto em que a ação foi desenvolvida. Na avaliação dos resultados, não se presume categorias rígidas, nem mesmo quantificação, mas uma apreciação dos ganhos obtidos com a vivência, as possíveis mudanças ocorridas pelo experimento. Assim como no artigo, o relato de experiência também prevê leitura e análise de obras de referência, mas o foco parece estar ação e no afastamento que o aluno produz da própria prática, podendo, ao descrevê-la, analisá-la mais minuciosamente. É comum, em nossa disciplina, ouvirmos dos alunos que "*depois que colocamos no papel, vemos o tanto de coisas que fizemos*", confirmando que essa escrita proporciona visualizar e sistematizar mais claramente as próprias ações pedagógicas. Acreditamos que o relato de experiência dá abertura maior à subjetividade do que o relatório de estágio, que é um texto mais técnico e objetivo.

Com base nesses pressupostos, nossas pesquisas têm se destinado a analisar quais textos os alunos têm produzido na graduação, de que forma poderíamos deslocar e ressignificar a relação teoria-prática na formação inicial, perpassando a escrita nessa relação, pesquisas essas que consideram também as avaliações e reflexões que os alunos, imersos nessas atividades, fazem sobre a própria escrita, que passamos, então, na seção seguinte, a descrever, apresentando questões relativas à metodologia de trabalho, bem como análise de dados.

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida com alunos que cursavam o 7º e 8º períodos do curso de Letras – Português/Integral da UFJF no segundo semestre do ano de 2014. Tradicionalmente, o trabalho da disciplina de estágio do curso de Letras/Português era um relatório de estágio supervisionado, realizado no 8º período, na antiga disciplina *Didática do Português* que era realizada juntamente à *Prática de Ensino de LP*. Entretanto, passamos a repensar essa prática por considerar que o relatório não circulava publicamente para além de nossas disciplinas, o que poderia acontecer se eles fossem transformados em artigos e relatos para publicação ou apresentação em eventos. Ou se trabalhássemos tais gêneros em nossas atividades.

A partir do ano de 2011, com a reformulação do curso, os alunos passaram a realizar a disciplina *Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I* (RAEE I) no 7º período, juntamente com o *Estágio Supervisionado em LP I*, e *Reflexões sobre atuação no espaço escolar II* (REAA II) no 8º período, juntamente com o *Estágio Supervisionado*

em LP II. As disciplinas de RAEE I e II são denominadas "teóricas" e são realizadas por professores universitários na Faculdade de Educação, com formação em Letras, em que são discutidas teorias e práticas pedagógicas relativas ao ensino de LP, dando continuidade e principalmente aprofundamento aos conhecimentos das disciplinas *Saberes Escolares de LP* e *Metodologia do Ensino de LP*, realizadas no 3º e 4º períodos. Assim, o curso de Letras,[5] hoje, na UFJF, apresenta a seguinte organização no que tange aos conteúdos destinados à reflexão e atuação sobre o ensino de Língua Portuguesa:

Quadro 1: LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS E LITERATURAS – TURNO INTEGRAL (UFJF)

Período	Disciplinas de Linguística e Literaturas	Tronco das disciplinas pedagógicas de formação em LP	Disciplinas obrigatórias
1º	Disciplinas obrigatórias, eletivas e oficinas referentes à formação Letras – Português: Estudos Linguísticos e Literários e Línguas estrangeiras		
2º			
3º		Saberes escolares de LP (60h) com Prática escolar (30h)	
4º		Metodologia do Ensino de LP (60h)	Processos de ensino – aprendizagem
5º			Polít. Públic. e Gestão do Espaço Escolar
6º			Estado Sociedade e Educação
7º		Reflexões + Estágio I – 200h	Questões Filosóficas e Educação
8º		Reflexões + Estágio II – 200h	

Fonte: elaborado pelas autoras[6]

Nosso foco recaiu sobre os períodos destacados acima, em que atuamos como professoras das disciplinas RAEE I + Estágio I e RAEE II + Estágio II, que são feitos em dois períodos subsequentes, por obrigatoriedade do curso. Os alunos realizam o estágio em escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora, conveniadas com a UFJF, bem como de cidades vizinhas à nossa, quando lá são residentes.

Nessas disciplinas, realizamos atividades que envolveram, naquele período, os seguintes gêneros:

Quadro 2: Gêneros textuais abordados nas disciplinas RAEE I e II (2014)

7º período (200h)	8º período (200h)
RAEE I + Estágio I	RAEE II + Estágio II
Plano de intervenção	Plano de intervenção
Seminário de avaliação de aulas ministradas	Seminário de avaliação de aulas ministradas
Relato de experiência	Relato de experiência
Artigo científico	Artigo científico

Fonte: elaborado pelas autoras

5 Dados retirados de http://www.ufjf.br/faclet/graduacao/licenciaturas-em-letras/integral/portugues-e-respectivas-literaturas/ Último acesso em junho de 2016.

6 http://www.ufjf.br/faclet/graduacao/licenciaturas-em-letras/integral/portugues-e-respectivas-literaturas/

Aplicamos um questionário em duas turmas de Letras/Português, composto por 5 questões, sendo 4 abertas e uma fechada. Os questionários foram aplicados em duas turmas com uma média de 40 alunos, sendo que 15 de cada sala (totalizando 30) responderam e devolveram em aula logo após responderem. O questionário foi aplicado ao final da disciplina, quando o semestre já estava se finalizando, e quando as atividades já haviam terminado. Como professoras das disciplinas de RAEE I e II e Estágio I e II, respondemos a questionamentos e dúvidas no momento de responderem ao questionário. Somente o preencheram os alunos presentes, ou seja, não foi possível levar para colegas ausentes, responder e entregar em aulas seguintes ou enviar por e-mail.

OS DADOS

Mais do que realizar trabalhos de escrita que ficassem circunscritos às disciplinas, nosso objetivo era que houvesse um profundo estudo da ação de linguagem dos gêneros em questão, bem como sua circulação;[7] por isso, ao longo do semestre, orientamos os alunos à escrita do artigo e do relato da seguinte forma:

Quadro 3 – Atividades de escrita de artigo e relato de experiência nas disciplinas de RAEE I e II (2014)[8, 9,10,11]

1	Leitura de artigos científicos e relatos de experiências com base em análise de gêneros oriundos de experiências realizadas em estágios de outras universidades[8] e em textos de alunos de outros períodos do curso de Letras
2	Elaboração conjunta de um esboço/seções internas do artigo[9] e do relato,[10] adaptado para as turmas em questão e considerando a realidade das aulas e escolas observadas no estágio do curso de Letras da UFJF
3	Elaboração da versão 1 do artigo e do relato
4	Apresentação da correção dessas primeiras versões comentadas aos alunos (com orientação extra para alunos com dificuldades ou para alunos que deveriam fazer a reescrita total do artigo e do relato)
5	Reescrita individual dos alunos - Elaboração da versão 2 dos dois gêneros
6	Entrega da versão definitiva (duas semanas depois) e nova correção
7	Finalização da correção final e envio para os alunos, com orientação de envio a revistas científicas pelos próprios alunos[11]
8	Aplicação dos questionários (30 respostas)

Fonte: elaborado pelas autoras

7 Em Garcia-Reis e Magalhães (2016), apresentamos uma outra experiência, com alunos de Letras/Português da mesma universidade, abordando a sequência didática realizada com o artigo científico, logo após a realização desta pesquisa e a constatação de que a escrita de relatos de experiência e artigo científico havia sido bem sucedida em turmas anteriores.

8 Usamos, por exemplo, artigos da Revista Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – MELP (USP).

9 Tal procedimento foi realizado com base no modelo didático de gênero (MDG) da perspectiva teórica do ISD, que não vamos detalhar aqui por não se tratar do objetivo do artigo. Basicamente, o artigo deveria conter as seções seguintes: **introdução, fundamentação teórica, descrição** de um conjunto de 4 a 8 aulas das observadas, **análise** das aulas, **considerações finais**, referências e anexos.

10 As seções do relato foram oriundas das leituras realizadas de outros relatos, de forma que deveriam conter: introdução, caracterização da escola e da turma, fundamentação teórica, descrição da experiência, avaliação dos resultados e considerações finais.

11 Não houve, de nossa parte, um controle sobre o envio dos artigos para revistas científicas, uma vez que finalizamos o período após a entrega dos questionários. Numa experiência posterior, realizamos esse controle organizando um volume especial de revista destinada a alunos de graduação (GARCIA-REIS e MAGALHÃES, 2016).

Durante o encaminhamento desta sequência de atividades, as aulas foram bastante reflexivas, dialogadas, de modo que pudéssemos interagir ao máximo sobre a prática social que o gênero é, sobre a observação e a docência no estágio realizado, sobre a circulação dos textos acadêmicos e a geração de conhecimento no *lócus* escolar, bem como a importância de produzir conhecimento novo a partir das experiências travadas nos estágios na formação inicial e a importância de tal conhecimento ser disseminado para além das reflexões realizadas na universidade. Podemos ressaltar que as aulas foram extremamente ricas em discussão, negociação de sentidos e dúvidas.

Passamos, em seguida, a apresentar os dados relativos aos questionários.

A ESCRITA DO ARTIGO E DO RELATO NO CURSO DE LETRAS

Para podermos analisar a compreensão que os alunos tiveram da escrita dos gêneros em questão, bem como suas dúvidas, dividimos esta seção em duas partes para organizar melhor os dados, que foram analisados e apresentados abaixo em partes relativas às questões respondidas. Em algumas, apresentamos quadros e gráficos apenas para visualizar melhor as respostas, mas não pretendemos, com isso, propor uma análise quantitativa.

Questão 1 – A escrita de artigo e relato de experiência

A primeira questão do instrumento de coleta dos dados era fechada, com resposta **sim** ou **não**. A pergunta questionava se o aluno já havia escrito artigo científico ou relato de experiência em alguma disciplina. 80% dos alunos nunca haviam escrito um artigo. Os outros 20% afirmaram ter escrito em atividades de iniciação científica e outras disciplinas. Em relação ao relato de experiência, 100% nunca havia escrito um. Acreditamos que isso se deve à falta de oportunidades de prática pedagógica ao longo do curso, ainda que hoje tenhamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em nossa universidade, e que haja projetos de extensão e treinamento profissional, com possível atuação em escolas. Embora saibamos que muitos alunos das licenciaturas já lecionam nesses projetos e também já atuam como docentes, não parece que a escrita de relatos de experiência seja uma prática frequente neste curso.

Antes de responder aos questionários, no decorrer do período, já havíamos perguntado aos alunos sobre a disciplina de Práticas de Gêneros Acadêmicos, ofertada como obrigatória no 1º período do curso de Letras, na expectativa de que eles já haviam lido e escrito os gêneros acadêmicos enfocados em nossas disciplinas, de modo que teríamos que refletir sobre aspectos discursivos relativos à circulação, seções já abordados. Entretanto, os discentes afirmaram que a disciplina enfocou, naquela turma, **leitura** de artigos científicos, **escrita** de resenha acadêmica, bem como orientações sobre sintaxe e outras dificuldades trazidas pelos alunos (como pontuação, articulação de parágrafos etc.). Foi justamente por essa razão que nos reorganizamos e realizamos as atividades de análise dos artigos, de 1 a 7 já apresentadas no quadro 3 anteriormente. Ficamos bastante surpresas ao constatar que 80% nunca havia escrito um artigo, uma vez que os alunos estavam no final do curso e uma vez que no meio acadêmico esse é um gênero muito comum. Acreditamos que a escrita do artigo traz desenvolvimento para os alunos no aprendizado da sistematização de conhecimento

para elaboração de fundamentação teórica, conforme já dissemos, aspectos sobre metodologia e análise de dados, os quais saem das ricas cenas da sala de aula do estágio, de forma bastante aprofundada quanto à teoria discutida no curso. Além disso, possibilita uma consistente reflexão sobre a relação fundamentação e análise, o que se desdobrou, no nosso caso, na relação teoria e prática, gerando dificuldades, que passamos a discutir a seguir.

Questão 2: Dificuldades encontradas na escrita dos gêneros artigo e relato

Em relação à segunda questão, que era "aberta" para livre resposta, perguntamos se os alunos tiveram dificuldades ao longo da elaboração de seus textos. Dos 30 questionários analisados, 28 afirmaram apresentar dificuldades e 2 não. Nesse item, apresentamos um trecho bastante interessante sobre esse tópico (Q – questionário):

> "Tive dificuldade porque apesar do gênero artigo compor boa parte da bibliografia das disciplinas do curso de Letras, nunca nos foi requerida a produção de um." (Q10, q.2)

Percebemos que os alunos estão, sim, interagindo com gêneros acadêmicos no curso, entretanto, pelo dado da aluna, o que confirma os dados da questão 1, a escrita não é trabalhada de forma sistematizada, sequer é requerida, a não ser em atividades de Iniciação Científica. Assim, a ideia de que basta ler o texto para produzi-lo vem à tona para a aluna nos últimos períodos do curso, reflexão essa que se torna bastante positiva, se ela levar em conta tal fato também na sua prática futura de professora na Educação Básica.

Das dificuldades encontradas, organizamos os dados abaixo em porcentagens para facilitar a visualização:[12]

Quadro 4: Dificuldades encontradas na escrita do artigo e do relato

Compreender as seções internas do artigo, articular as seções, encadear ideias, selecionar informações para a seção teórica	35,7%
Usar formatação e normas da ABNT	21,4%
Utilizar vocabulário acadêmico/ escrita formal	14,3%
Fazer fundamentação teórica e citações	10,7%
Adequar tema à quantidade de páginas	10,7%
Analisar os dados e relacionar a teoria à prática	7,2%
Não especifica a dificuldade encontrada	7,2%
Afastar-se da própria prática para escrever sobre ela	3,6%
Diferenciar relato do artigo	3,6%

Fonte: as autoras a partir de dados dos questionários

Vemos, então, pelos dados acima, que as questões relativas às seções internas, à articulação entre partes do texto, bem como às normas da ABNT e ao vocabulário são bastante evidenciadas pelos discentes. Tais dúvidas a nosso ver revelam a falta de prática dos alunos na escrita acadêmica ao longo de sua graduação, ainda que lidem com tais textos na leitura.

12 As porcentagens apresentadas são relativas à escrita do artigo e do relato conjuntamente, sendo que alguns discentes discorreram sobre um e/ou outro gênero, motivo pelo qual a contagem ultrapassa 100%.

Ainda sobre isso, apesar de elencar as dificuldades, os alunos informaram que as orientações individuais foram fundamentais para vencer os obstáculos no momento da reescrita. Embora tenham percebido desafios, buscaram transpô-los conseguindo orientações com colegas, leituras extras e orientações com os professores das disciplinas, conforme veremos nas outras questões.

Questões 3 e 4: contribuição da escrita para a formação e para a prática pedagógica e maior cuidado com a possibilidade de publicação posterior

A escrita do artigo e do relato, segundo os alunos, contribuiu sobretudo para conhecer os gêneros como forma de aprendizado para sua formação acadêmica. É certo que muitos alunos, ao final da licenciatura, encaminham-se para programas de pós-graduação, como ocorre na realidade da UFJF, em que publicações são altamente requeridas. Assim, deduzimos que tal formação colabora também para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. Vejamos o gráfico abaixo relativo a esta questão.

Gráfico 1: contribuições da escrita do artigo e do relato para a formação do aluno



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ressaltamos a oportunidade de distanciamento da própria prática que a escrita do relato proporcionou. Constatar que os alunos perceberam a relevância de escrever os gêneros, para além de lê-los, descrevê-los ou teorizar sobre eles, bem como reconheceram a reescrita como essencial para enxergar e superar as próprias dificuldades foi bastante significativo para nós, professoras do estágio. Os comentários abaixo reforçam isso:

> Q 4 – "A escrita dos gêneros contribuiu para mostrar que é somente fazendo que aprendemos"
>
> Q 15 – "Gostaria de ressaltar a importância da oportunidade de reescrita e também das observações anotadas ao lado de nossos erros, pois às vezes não enxergamos nosso erros"

Por fim, dois alunos responderam que, embora artigo e relato tenham contribuído com a escrita acadêmica, o plano de intervenção, que realizam antes de iniciar a docência, foi mais relevante do que a escrita desses dois gêneros. Essa resposta chamou-nos atenção para um fato: são poucas as oportunidades, na graduação em Letras da UFJF, de elaboração de planos de trabalho, projetos de intervenção ou até mesmo o tradicional plano de aula. Em menor quantidade ainda são as oportunidades de elaborar materiais para a prática pedagógica, já que o livro didático é muito presente nas escolas. Na elaboração desses materiais, podemos refletir sobre os conhecimentos adquiridos no curso, como as finalidades do ensino de Língua Portuguesa, os objetivos a serem alcançados, bem como os passos para alcançá-los. Essas reflexões são essenciais para formar um professor autônomo.

Em relação à questão sobre a escrita e sua circulação em revistas (questão 4), a maioria respondeu que tal possibilidade influenciou sim em seu trabalho.

Gráfico 2: influência da possibilidade de publicação do texto na escrita dos trabalhos



Fonte: Elaborado pelas autoras

A motivação para a escrita é fundamental para não cairmos no erro de apenas propor um exercício que seja apenas pretexto para a aprendizagem do gênero. Em nossas aulas na graduação, enfatizamos tanto que na educação básica a escrita dos discentes precisa circular para o aluno ser sujeito de seu próprio discurso e para que o ensino de linguagem faça mais sentido, mas muitas vezes não exercitamos tal circulação nos nossos cursos de licenciatura. A perspectiva que não faz circular a ação de linguagem pode induzir os alunos a usar o gênero como conteúdo desvinculado da prática social e da vida. Com a possibilidade de publicação dos textos, os alunos sentem-se mais motivados, uma vez que se tornam verdadeiros autores de seus discursos reconhecidos pela comunidade leitora. Reforçamos a premissa de que a linguagem é social, e que colocar os alunos em situações para agir pela linguagem, interagindo com outros membros da sociedade por meio dos resultados de seu estágio, significa reafirmá-los como seres sociais, autores, e não reprodutores de um discurso.

Questão 5: As estratégias utilizadas na escrita do artigo em função de seu desconhecimento

A última questão proposta tematizou sobre as estratégias usadas para sanar as dúvidas em relação aos gêneros que deveriam escrever ao longo do período, já que, como dissemos, realizamos pesquisas para tentar melhorar nossa prática como professoras, ampliando as possibilidades e táticas usadas em sala de aula para aprimorar ainda mais a formação inicial. Assim, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 3 – Estratégias para superar dificuldades/dúvidas



Fonte: Elaborado pelas autoras

Vemos pelos dados acima que a nossa mediação em sala de aula, realizando leituras para reconhecimento dos gêneros, discutindo seu contexto de circulação, seus interlocutores, bem como seu conteúdo temático e estilo foi fundamental para os alunos se tornarem autores de seu discurso, refletindo nos textos sobre sua atuação no estágio. A construção conjunta de um plano geral do texto[13] em sala, após a leitura de vários artigos, discussão e negociação com os alunos sobre quais poderiam ser tais seções internas em função não de um modelo pronto, mas da prática naquele estágio, foi primordial para o envolvimento e para a escrita final com êxito.

OBSERVAÇÕES-SÍNTESE SOBRE OS DADOS

Nosso objetivo, com essa pesquisa, era analisar as dificuldades e a compreensão dos alunos sobre a escrita de artigo e relato nas disciplinas de RAEE I e II e Estágios. Consideramos muito positivas as reflexões feitas por eles, o que nos conduziu a outros trabalhos de pesquisa nos períodos seguintes com as turmas subsequentes. Apesar de estarem no 7º e 8º períodos, a quase totalidade de alunos relatou ter

13 O plano geral dos textos está descrito nas notas 9 e 10.

contato com a escrita do texto apenas nessa disciplina, com exceção dos que participam de atividades de iniciação científica, que não se caracteriza como disciplina.

É preciso questionar se a aprendizagem de um gênero acadêmico como o artigo e o relato de experiência é "necessária" para a prática pedagógica em sala de ensino básico. Como não são gêneros que provavelmente vão ser usados no cotidiano escolar com alunos de Ensino Fundamental e Médio, mas sim na prática de escrita profissional, entendemos que a importância da escrita na universidade se dá na experiência de se tornar autor, de visualizar a própria escrita e refletir sobre esse processo. Houve uma oportunidade de percepção das próprias dificuldades, infelizmente ao final do curso. Ainda sobre os dados dos questionários, uma aluna afirmou que a escrita do artigo serviu para ela verificar que estava se formando com muitos problemas de escrita, conforme podemos atestar neste excerto: *"Mostrou que saio da faculdade com problemas na escrita, como pontuação, acentuação entre outros."* Consideramos essa resposta bastante grave. Mais grave ainda é supor que não é apenas uma aluna que assim se forma, mas vários alunos. Nesse sentido, nossas conclusões nos levarão a futuras ações na formação inicial no curso de Letras, sobretudo no que se refere aos estágios, mas não desconectadas das outras disciplinas e atividades.

A escrita do relato permitiu um afastamento, um distanciamento da própria ação pedagógica discente, fomentando interpretações críticas sobre o próprio fazer docente, o que nos indica que o relato de experiência como um texto para a avaliação final de sua própria intervenção é válido e aprovado pelos alunos, além do relatório, como tradicionalmente é feito. Trazemos, para reforçar essa ideia, novamente as palavras de Andrade (2011) de que a escrita deve se constituir como um "procedimento formador [...]. A defesa é que escrever coloca o sujeito diante de sua própria história, ou de uma apresentação particular única dessa história, pois é feita por quem a viveu" (SOUZA, 2006; LACERDA, 2010, apud Andrade, 2011).

Os discentes pouco escrevem textos acadêmicos com circulação durante o curso, e quando escrevem, não parecem ter retorno sobre sua escrita; por isso, não percebem, ao longo de sua trajetória, suas próprias dificuldades, sentindo-se, como consequência, inseguros para a docência justamente naquilo que lhes falta, como professores de Língua Portuguesa. Nossas investigações agora devem nos guiar para analisar se as provas e os "trabalhos" ainda estão fortemente presentes nas disciplinas de formação inicial nas licenciaturas, em vez de textos que circulam socialmente para além das disciplinas.

Também se mostrou fundamental uma mediação, que incidiu diretamente na orientação sobre a escrita e na indicação dos problemas encontrados nos textos dos alunos, somados à reescrita, constituindo-se, para vários deles, uma grande oportunidade de aprendizagem ao longo da disciplina.

A possibilidade de circulação do texto influenciou no trabalho de escrita, possibilitando oportunidade de autoria, o que é um bom indício de que nossas atividades de produção de texto, com vistas à apropriação do conhecimento, devem ser cada vez mais desenvolvidas na formação inicial com publicações discentes. Reafirmamos, assim, que essa formação discursiva de professores, conforme apresentamos, deve estar no centro de nossas atividades, pautando-nos em situações práticas que

dialoguem e coloquem os estudantes em contato mais intenso com a teoria. Nesse sentido, é necessário criar espaços e situações para fazer circular o discurso escrito do professor em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que vimos realizando têm nos trazido algumas constatações bastante proveitosas para construir novas histórias de formação inicial docente. Vimos a importância do trabalho de escrita nas disciplinas perpassando a relação teoria-prática, com o intuito de formar professores para atuação como profissionais qualificados para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Nessa pesquisa, ficou claro que devemos persistir na formação do professor enfatizando e investindo na ampliação de sua própria competência de escrita.

Este é um ponto em que a relação teoria-prática se torna uma "unidade teoria-prática": a formação dos professores de Língua Portuguesa deve ser discursiva, ou seja, fazer os alunos interagirem por meio de textos com sua comunidade, para que, na prática pedagógica futura, lidem melhor com seu objeto de trabalho, as ações de linguagem, os gêneros materializados em textos. A compreensão dessa perspectiva torna-se não apenas teórica, mas vivenciada, experimentada, reforçada pelo papel que o aluno assume de sujeito-autor.

Assim, dessa etapa, encaminhamo-nos para outros questionamentos, que estão agora como novos desafios[14] em andamento: quais são as práticas de escrita que os alunos exercem nas demais disciplinas do curso? De que modo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores orientam esse processo? Há exercícios de escrita na perspectiva interdisciplinar? Com que finalidade os alunos escrevem textos nas diferentes disciplinas da nossa licenciatura Letras – Português?

As futuras respostas poderão conferir um caráter mais preciso das práticas de escrita de nossos alunos para, então, repensarmos os eixos da formação docente, com vistas a alcançar um exercício profissional mais embasado e profícuo.

14 Referimo-nos à pesquisa da 2ª autora deste artigo, financiada pela UFJF, atualmente em desenvolvimento: "Formação de professores e Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre a prática da linguagem por meio dos gêneros textuais".

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em http://www.ufjf.br/praticas-delinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf Acesso em: jan. 2016.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos is. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, pp. 247-258, out./dez. 2012. Acesso em: abril 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n4p247/24296

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa / Brasília: MEC/SEF, 1997.

____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvlvimento humano**. (organização Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, pp. 163-176, 2010

_____. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH. F.; ASSIS, J.A. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2015.

CRISTÓVÃO, V.L.L; BORK, A. V. B.; VIEIRA, I. R. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. **LETRAS & LETRAS** , v. 31, n. 3. jul./dez, 2015 Acesso em janeiro de 2016. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30593/16707

FERRAREZI Jr., C. **Pedagogia do silenciamento**. São Paulo: Parábola, 2014

FIAD, R. S; SILVA, L. L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 31, n. 2, pp. 123-131, 2009 Acesso em janeiro de 2016.

Disponível em http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/3600

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, out.-dez. 2010.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, pp. 363-386, 2010.

MENDES, A. S.; SILVA, W. R.; GONÇALVES, A. V.; MELO, L. C. Intensificação da reflexão na escrita do professor em formação inicial: uma abordagem sistêmico-funcional. **Revista Filologia e Linguística**, São Paulo, v. 17, n. 2, pp. 509-537, jul./dez. 2015. Acesso em julho de 2016

Disponível em http://revistas.usp.br/flp/article/view/95938/111829

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

RINCK, F.; BOCH. F.; ASSIS, J.A. Apresentação. In: **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

STREET, B. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, pp. 347-361, 2010.