



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GISELLE CRISTINA SMANIOTTO

**A ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES DIALÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORAS LEITORAS E PRODUTORAS DE TEXTOS E SOBRE O APRENDER  
PARA ENSINAR A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA**

Florianópolis

2020

GISELLE CRISTINA SMANIOTTO

**A ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES DIALÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORAS LEITORAS E PRODUTORAS DE TEXTOS E SOBRE O APRENDER  
PARA ENSINAR A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de doutora em Linguística.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Smaniotto, Giselle Cristina

A escrita na formação inicial de docentes dos anos iniciais da Educação Básica : reflexões dialógicas sobre a formação de professoras leitoras e produtoras de textos e sobre o aprender para ensinar a produção textual escrita na escola / Giselle Cristina Smaniotto ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues, 2020.

331 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Formação docente inicial. 3. Professoras leitoras e produtoras de textos. 4. Aprendizagem e ensino da produção textual escrita. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

GISELLE CRISTINA SMANIOTTO

**A ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES DIALÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORAS LEITORAS E PRODUTORAS DE TEXTOS E SOBRE O APRENDER  
PARA ENSINAR A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profª Pascoalina Bailon Oliveira Saleh, Drª  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Renilson José Menegassi, Dr.  
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Rodrigo Acosta-Pereira, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Rosângela Pedralli, Drª  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

---

Profª Rosângela Pedralli, Drª  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

---

Profª. Rosângela Hammes Rodrigues, Drª  
Orientadora

Florianópolis, 2020.

A Deus, doador de toda a dádiva, ao meu esposo Lyncoln e aos meus filhos, Gustavo e Giullia, pelo apoio e compreensão de minha ausência.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me sustentar nos momentos mais difíceis e me abençoar pessoal e profissionalmente.

Ao meu esposo Lincoln por ser apoio sempre presente, por me ajudar, compreender e cuidar de nossa família.

Aos meus filhos, Gustavo e Giullia, por serem a razão do meu viver.

Aos meus pais, Jorge e Loidenize, por sempre acreditarem em mim e me incentivarem.

Às minhas irmãs, irmão, cunhados, cunhada, sobrinhos e sobrinhas por torcerem por mim e pelos momentos de alegria e descanso.

Aos meus professores e professoras que despertaram em mim o amor pela educação e pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

A minha orientadora, professora Rosângela, pela sabedoria, carinho e paciência na condução da orientação do trabalho.

Aos professores Renilson e Rosângela Pedralli que trouxeram contribuições valiosas na banca de qualificação.

Aos professores Pascoalina, Renilson, Rodrigo e Rosângela pela leitura atenta e observações pertinentes na banca de defesa. E também aos professores Nara e Adair pela leitura como suplentes da banca.

A todos os amigos e amigas, em especial, a Eliane Raupp, a Tainara, a Miriam e a Josemary, pelo companheirismo e amizade durante o período de estudos do doutorado.

Às minhas amigas professoras, colegas de profissão na Educação Básica e na Universidade Estadual de Ponta Grossa, por serem inspiração.

Aos meus alunos e alunas por serem a motivação na busca por aprender mais.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, meu local de trabalho, de pesquisa, de aprendizado, e em especial ao Departamento de Pedagogia, por permitirem meu afastamento para a capacitação.

Às instituições e aos sujeitos da pesquisa por reconhecerem a relevância do assunto e aceitarem participar. Enfim, a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização da pesquisa, minha gratidão!

O que de mais específico nós, humanos, produzimos, nas nossas relações são textos. Produzir um texto é se colocar com seus valores, com seus olhares, nas relações; é passar ao outro nossa resposta; é palavra que veio do outro, colocando, ao lado da palavra outra, a nossa palavra. Nossos textos são constituídos em eventos-existência, em acontecimentos. [...] Produzir textos é aceitar entrar na corrente das enunciações. Produzir textos é se colocar na escuta da palavra do outro, que nos chega pelo escutar ou pelo ler, e levar adiante essa palavra que busca outras palavras. Produzir textos é lançar pontes, é estabelecer conexão entre a palavra do outro e a palavra que apenas o eu pode enunciar naquele acontecimento. Há uma palavra que apenas o eu pode pronunciar para que haja o encontro de palavras. Essa palavra é a palavra própria, aquela palavra recebida do outro, e que, na relação, é habitada pelo eu com seus valores, sua entonação, seus projetos de dizer, que a fazem caminhar em direção ao outro. Isso é produzir textos.

(MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 138)

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa discute a formação inicial de docentes de cursos de Pedagogia em relação a sua formação como leitoras e produtoras de textos da/na esfera acadêmica e como professoras que ensinam(rão) a produção textual escrita na escola. Seu objetivo foi compreender como as práticas mediadas pela escrita nas interações entre professores formadores e professoras em formação inicial são ensinadas e aprendidas a fim de formar docentes leitores e produtores de textos e que aprendam a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica. A partir dos fundamentos teóricos da Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin e dos Estudos de Letramento, a pesquisa analisou, por meio de uma metodologia qualitativa de cunho interpretativista e ancorando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os discursos dos sujeitos participantes. Participaram como sujeitos de pesquisa trinta e sete docentes formadores e cento e onze acadêmicas concluintes de três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do município de Ponta Grossa, Paraná. Os enunciados analisados mostraram discordâncias entre os discursos dos dois grupos de sujeitos. A maioria dos professores formadores afirmou realizar um trabalho de leitura e produção textual com textos de gêneros discursivos diversificados e reconheceram-se como principais interlocutores das produções textuais das alunas, realizando a revisão textual, oferecendo devolutivas e oportunidades de reescrita. Os docentes, apesar de apontarem para as dificuldades de leitura e produção escrita das estudantes, avaliaram que contribuem para a formação das futuras professoras como leitoras e produtoras de textos, bem como na sua formação para o ensino da produção textual escrita. Em sentido oposto, grande parte das licenciandas, embora se assumam como leitoras e produtoras de textos de variados gêneros discursivos de diferentes esferas de atividade humana, projetam uma imagem de acadêmicas que estão aquém das habilidades de leitura e escrita demandadas na esfera acadêmica. Elas indicam a falta de ensino intencional e sistemático na escrita e apontam que poucos docentes realizam devolutivas claras e oportunizam a prática da reescrita. Em relação à formação para o ensino da produção textual escrita, os discursos discentes afirmam que os cursos não preparam adequadamente para essa atuação devido à carga horária insuficiente na disciplina da área de Língua Portuguesa e a escassez de experiências práticas de docência. Os resultados mostraram que há desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação inicial de professores de língua materna para os anos iniciais da Educação Básica. Um deles diz respeito à formação dos formadores para o trabalho com a leitura e a escrita na esfera acadêmica, de maneira que possam concebê-las como práticas sociais de linguagem que demandam uma perspectiva dialógica de abordagem de ensino e aprendizagem. Outro desafio é a avaliação dos currículos em relação à formação na área de Língua Portuguesa nos cursos de Pedagogia, pois as acadêmicas afirmaram não aprender a ensinar a produção textual escrita durante a formação inicial.

**Palavras-chave:** Formação docente inicial. Professoras leitoras e produtoras de textos. Aprendizagem e ensino da produção textual escrita.



## ABSTRACT

This research discusses the initial training of teachers from the Pedagogy courses in relation to their training as readers and texts' producers from/in the academic sphere and as teachers who teach (will teach) the written textual production at school. Its objective was to understand how the mediated practices by writing, in the interactions between professors and teachers in initial training, are taught and learned in order to train reader's and texts' producers teachers and for them, to learn how to teach written textual production in the early years of Basic Education. Based on the theoretical foundations of the Dialogical Theory of the Bakhtin Circle and Literacy Studies, the research analyzed, using a qualitative methodology of interpretative nature and anchoring itself on the theoretical-methodological assumptions of the Dialogic Discourse Analysis, the Pedagogical Projects of Courses and the speeches of the participating subjects. Thirty-seven professors and one hundred and eleven students from three Pedagogy classroom courses in the city of Ponta Grossa/Paraná participated as subjects. The analyzed statements showed disagreements between the speeches of the two groups. Most of the professors stated that they carried out reading and textual production with texts from diverse discourse genres and recognized themselves as the main interlocutors of the students' written textual productions, performing the text review, offering feedback and opportunities for rewriting. The professors, despite the fact of pointing to the difficulties of the students' reading and writing production, evaluated that they contribute to the training of future teachers as texts' readers and producers, as well as in their training for the teaching of written textual production. In the opposite sense, most of the teachers in initial training, although assuming themselves as texts' readers and producers, of various discourse genres from different spheres of human activity, projected an image of teachers who are below the reading and writing skills demanded in the academic sphere. They indicate the lack of intentional and systematic teaching in writing and point out that few teachers provide clear feedback and the opportunity for rewriting. In relation to training for teaching written textual production, the teachers in initial training speeches state that the courses do not adequately prepare for this kind of performance due to insufficient load in the Portuguese language area discipline and the scarcity of practical teaching experiences. The results indicated that there are challenges to be faced by the initial training courses for mother tongue teachers for the early years of Basic Education. One of them concerns the training of professors to work with reading and writing in the academic sphere, so that they can conceive of them as social language practices that demand a dialogical perspective of teaching and learning approach. Another challenge is the evaluation of curricula in relation to training in the area of Portuguese Language in Pedagogy courses, as the teachers in initial training declared that they did not learn how to teach written textual production during their initial training.

**Keywords:** Initial teacher training. Readers and producers of texts' teachers. Learning and teaching written textual production.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Contexto de produção e materialização dos discursos ..... | 44 |
|--|----|

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Eventos de letramento mais importantes para a formação docente segundo as acadêmicas .....                      | 191 |
| Tabela 2 – Eventos de letramento mais indicados como muito frequentes e frequentes pelos docentes e pelas acadêmicas ..... | 193 |
| Tabela 3 – Textos solicitados para produção textual .....  | 213 |

## LISTA DE QUADROS

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Quadro 1 – | Abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos ..... | 95  |
| Quadro 2 - | Disciplinas que abordam a produção escrita: usos (IA) .....                      | 333 |
| Quadro 3 - | Disciplinas que abordam a produção escrita: ensino (IA).....                     | 334 |
| Quadro 4 - | Disciplinas que abordam a produção escrita: usos (IB).....                       | 335 |
| Quadro 5 - | Disciplinas que abordam a produção escrita: ensino (IB).....                     | 336 |
| Quadro 6 - | Disciplinas que abordam a produção escrita: usos (IC).....                       | 337 |
| Quadro 7 - | Disciplinas que abordam a produção escrita: ensino (IC).....                     | 338 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|              |   |     |
|--------------|---|-----|
| Gráfico 1 –  | Sexo dos professores em exercício em 2009 e 2016 .....                              | 142 |
| Gráfico 2 –  | Grau de formação dos professores em exercício em 2009 e 2016 .....                  | 145 |
| Gráfico 3 –  | Atividades culturais e de entretenimento: formadores.....                           | 147 |
| Gráfico 4 –  | Atividades mediadas pela tecnologia do computador (ou similar):<br>formadores ..... | 148 |
| Gráfico 5 –  | Atividades de leitura e escrita: formadores.....                                    | 150 |
| Gráfico 6 –  | Atividades culturais e de entretenimento: acadêmicas.....                           | 157 |
| Gráfico 7 –  | Atividades mediadas pela tecnologia do computador (ou similar):<br>acadêmicas ..... | 159 |
| Gráfico 8 –  | Atividades de leitura e escrita: acadêmicas.....                                    | 160 |
| Gráfico 9 –  | Frequência dos eventos de letramento promovidos em sala de aula .....               | 182 |
| Gráfico 10 – | Frequência dos eventos de letramento vividos pelas acadêmicas .....                 | 187 |

## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>15</b> |
| <b>2</b> | <b>TEORIA DIALÓGICA, ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>   | <b>24</b> |
| 2.1      | O <i>SUJEITO</i> NOS ESTUDOS DIALÓGICOS .....   | 25        |
| 2.2      | A LÍNGUA-DISCURSO DOS ESTUDOS DIALÓGICOS .....  | 33        |
| 2.3      | DISCURSO, ENUNCIADO E GÊNEROS DISCURSIVOS .....   | 43        |
| 2.3.1    | <b>Discurso: a língua viva .....</b>  | <b>43</b> |
| 2.3.2    | <b>Enunciado: a unidade da comunicação discursiva .....</b>   | <b>47</b> |
| 2.3.3    | <b>Gêneros do discurso: a forma típica dos enunciados .....</b>   | <b>56</b> |
| 2.4      | A TEORIA DIALÓGICA E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM .....  | 61        |
| 2.4.1    | <b>Práticas de leitura na perspectiva dialógica: o lugar da escuta da palavra do outro .....</b>                            | <b>62</b> |
| 2.4.2    | <b>Práticas de produção textual (oral e escrita) na perspectiva dialógica: o lugar de resposta à palavra do outro .....</b> | <b>67</b> |
| 2.5      | FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA .....   | 71        |
| <b>3</b> | <b>OS LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....</b>   | <b>79</b> |
| 3.1      | LETRAMENTOS E CONCEITOS AFINS .....   | 81        |
| 3.2      | PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE .....  | 91        |
| 3.3      | LETRAMENTOS ACADÊMICOS.....   | 94        |
| 3.4      | LETRAMENTOS PARA E NA ESCOLA: LETRAMENTO DO PROFESSOR, PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO ...                              | 102       |

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| <b>4</b>     | <b>ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E OS PERCURSOS DE PESQUISA: CENÁRIOS, SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....</b> | <b>114</b> |
| 4.1          | A ANÁLISE/TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO .....   | 117        |
| 4.2          | CENÁRIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE .....   | 120        |
| <b>4.2.1</b> | <b>Instituição A (IA) .....</b>  | <b>122</b> |
| <b>4.2.2</b> | <b>Instituição B (IB) .....</b>  | <b>128</b> |
| <b>4.2.3</b> | <b>Instituição C (IC) .....</b>  | <b>133</b> |
| 4.3          | OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES FORMADORES E PROFESSORAS EM FORMAÇÃO .....  | 140        |
| <b>4.3.1</b> | <b>Quem são os professores formadores? .....</b>   | <b>141</b> |
| <b>4.3.2</b> | <b>Quem são as professoras em formação? .....</b>  | <b>151</b> |
| 4.3.2.1      | <i>Experiências culturais e letradas das professoras em formação .....</i>   | 156        |
| 4.3.2.2      | <i>Vivências das futuras professoras com a leitura .....</i>   | 162        |
| 4.3.2.3      | <i>Vivências das futuras professoras com a escrita .....</i>   | 164        |
| 4.3.2.4      | <i>Contribuições das atividades de escrita pré-universitárias segundo as professoras em formação .....</i>                   | 166        |
| 4.4          | OS QUESTIONÁRIOS: ENUNCIADOS COMO UNIDADE DE ANÁLISE DOS DISCURSOS .....   | 171        |
| <b>4.4.1</b> | <b>O questionário dos professores formadores .....</b>   | <b>172</b> |
| <b>4.4.2</b> | <b>O questionário das professoras em formação .....</b>  | <b>173</b> |
| <b>5</b>     | <b>SUJEITOS EM DIÁLOGO NA FORMAÇÃO INICIAL: A ESCRITA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>   | <b>179</b> |

|       |  |            |
|-------|--|------------|
| 5.1   | EVENTOS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE: COMO FORMADORES E PROFESSORAS EM FORMAÇÃO SE RELACIONAM COM A ESCRITA NA UNIVERSIDADE .....   | 180        |
| 5.1.1 | <b>Os eventos de letramento que os professores promovem com mais frequência .....</b>  | <b>180</b> |
| 5.1.2 | <b>Os eventos de letramento mais frequentes e mais importantes para a formação docente, segundo as futuras professoras .....</b>   | <b>186</b> |
| 5.2   | EXPERIÊNCIAS COM AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE DIZEM OS FORMADORES E AS FUTURAS PROFESSORAS .....   | 195        |
| 5.2.1 | <b>Práticas de leitura: um diálogo com a escrita .....</b>   | <b>196</b> |
| 5.2.2 | <b>O lugar da escrita nas ações docentes .....</b>   | <b>203</b> |
| 5.2.3 | <b>Praticando a leitura na formação docente inicial .....</b>  | <b>208</b> |
| 5.2.4 | <b>Aprendendo a produção escrita na formação docente inicial .....</b>   | <b>213</b> |
| 5.3   | OS SUJEITOS QUE ENSINAM E OS SUJEITOS QUE APRENDEM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM OLHAR EXOTÓPICO SOBRE O OUTRO.....   | 222        |
| 5.3.1 | <b>Professor-leitor-avaliador e as dificuldades mais frequentes apresentadas pelas estudantes na produção de textos escritos .....</b>   | <b>223</b> |
| 5.3.2 | <b>As avaliações das produções textuais, segundo as futuras professoras .....</b>  | <b>229</b> |
| 5.3.3 | <b>O currículo e o ensino da produção textual escrita na esfera acadêmica: a avaliação dos formadores .....</b>  | <b>231</b> |
| 5.3.4 | <b>O olhar das alunas-autoras sobre as contribuições das interações com e por meio da escrita na universidade .....</b>  | <b>238</b> |
| 6     | <b>APRECIÇÃO VALORATIVA SOBRE A INTERAÇÃO COMO PRINCÍPIO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E SOBRE O ENSINAR E APRENDER A ENSINAR A ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b> | <b>243</b> |

|         |  |            |
|---------|--|------------|
| 6.1     | LER, REVISAR E DIALOGAR: COMO OS PROFESSORES FORMADORES INTERAGEM COM AS ALUNAS-AUTORAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL .....  | 244        |
| 6.2     | À ESPERA DA RESPOSTA ATIVA DO PROFESSOR NOS TEXTOS PRODUZIDOS: A NECESSIDADE DE MAIS DIÁLOGO .....   | 254        |
| 6.3     | FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO, AS CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES EM SUAS DISCIPLINAS E O (NÃO) APRENDIZADO DAS FUTURAS PROFESSORAS ..... | 266        |
| 6.3.1   | <b>Formando professoras para ensinar a produção textual escrita: a avaliação dos formadores sobre o currículo do curso e as contribuições de suas disciplinas .....</b>                                | <b>266</b> |
| 6.3.2   | <b>A formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais: os (não) aprendizados das futuras professoras .....</b>   | <b>276</b> |
| 6.3.2.1 | <i>Práticas de ensino da produção textual .....</i>  | 284        |
| 6.3.2.2 | <i>Quase professoras: a insegurança para ensinar a produção textual escrita .....</i>  | 290        |
| 7       | <b>CONCLUSÃO .....</b>   | <b>298</b> |
|         | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>312</b> |
|         | <b>APENDICE A – Questionário dos professores formadores .....</b>  | <b>322</b> |
|         | <b>APÊNDICE B – Questionário das professoras em formação .....</b>   | <b>325</b> |
|         | <b>ANEXO A – Quadros de disciplinas que abordam a produção escrita na IA: usos e ensino .....</b>  | <b>333</b> |
|         | <b>ANEXO B – Quadros de disciplinas que abordam a produção escrita na IB: usos e ensino .....</b>  | <b>335</b> |
|         | <b>ANEXO C – Quadros de disciplinas que abordam a produção escrita na IC: usos e ensino .....</b>  | <b>337</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.

(BAKHTIN, 2011 [1974], p. 401)

Na esfera acadêmica de formação profissional, uma das preocupações muito comuns entre docentes e discentes são as “dificuldades”<sup>1</sup> dos acadêmicos em leitura e escrita. Os professores formadores identificam problemas na compreensão e na produção dos textos dos alunos e sentem-se desafiados pela responsabilidade de ensinar a ler e escrever na universidade. E os estudantes, muitas vezes, sentem-se despreparados e aquém das expectativas dessa esfera social. Essa preocupação se intensifica quando o estudante é um futuro docente de língua materna (licenciando (a) dos cursos de Letras e Pedagogia), pois se entende que o professor deve ter o domínio da escrita<sup>2</sup> para poder ensiná-la na Educação Básica.

Tais discussões instigaram-nos a refletir sobre a formação inicial dos futuros professores nos cursos de Pedagogia, especialmente, no que diz respeito às práticas com a escrita na esfera acadêmica (foco 1) e à formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais (foco 2). Entendemos que é necessário, primeiramente, compreender como ocorre a interação desse docente em formação com os textos escritos na esfera acadêmica e

---

<sup>1</sup> Entendemos que o que é definido como “dificuldades” por professores e alunos podem ser lacunas advindas do trabalho com a produção escrita na Educação Básica, mas também o desconhecimento dos gêneros discursivos próprios à esfera acadêmica e seu funcionamento, os quais serão conhecidos e aprendidos pelos acadêmicos nesse novo nível de ensino. Além disso, outras causas podem ser apontadas e serão tratadas ao longo desse trabalho. A abordagem dos Letramentos Acadêmicos situa nosso ponto de vista a respeito do chamado *discurso do déficit*, conforme explicitamos no capítulo três.

<sup>2</sup> Ao nos referirmos à escrita nesta tese, entendemo-la, não como tecnologia da escrita, mas como as práticas interativas mediadas pela modalidade escrita da língua, de modo que incluímos na revisão teórica e, posteriormente, na análise de dados questões relacionadas à leitura, algumas menções à produção oral, e enfatizamos a produção textual escrita. Fazemos essa opção porque entendemos que ao tratarmos da produção textual escrita, na formação inicial e para seu ensino nos anos iniciais (nosso objeto principal de pesquisa), não há como desconsiderarmos que ela vem acompanhada por práticas de oralidade e de leitura que participam da formação do produtor de textos e do professor que ensina a produção textual escrita na Educação Básica.

como ele constrói conceitos e conhecimentos sobre a escrita e sobre a docência ao constituir-se estudante do Ensino Superior e futuro profissional da educação. Além de partícipe das práticas letradas dessa esfera, sendo leitor e produtor de seus próprios textos, também é necessário conhecer como esse futuro professor está sendo formado para promover a participação de seus futuros alunos em eventos e práticas letradas diversificadas, de modo a ensiná-los a produzir textos escritos.

Nossa atuação como docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ministrando as disciplinas “Alfabetização e Letramento” e “Fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa”, confirma como uma necessidade real a pesquisa sobre o trabalho com as práticas mediadas pela escrita na formação inicial do(a) acadêmico(a), numa perspectiva de compreender a sua importância nas práticas sociais de diferentes esferas de atividade humana e, principalmente, na formação dos futuros professores de língua. Reconhecemos, portanto, que a formação inicial dos professores precisa contemplar questões teóricas e metodológicas que propiciem o aprender a ensinar a escrita na escola, com uma formação que se baseie não na reprodução de técnicas, mas que esteja fundamentada em questões teóricas consistentes para entender a produção escrita como mediadora das/nas práticas sociais, sendo, portanto, interativa e dialógica. Além de formar professores para ensinar a produção textual escrita, é necessário formar professores leitores e escritores na/da esfera acadêmica.

Diante disso, esta pesquisa abordou questões relacionadas à escrita na formação pessoal e profissional dos sujeitos de pesquisa, em especial, das futuras professoras dos anos iniciais da Educação Básica. Para tanto, considerou dois grupos principais de sujeitos para pensar essa formação: os professores formadores de cursos de Pedagogia e as acadêmicas formandas desses cursos<sup>3</sup>. Identificamos as vivências com a leitura e a escrita em práticas e eventos de letramentos experienciados por ambos os grupos, a fim de conhecermos suas trajetórias de formação pessoal e profissional em interação com as práticas de letramento. E focalizamos, especialmente, as práticas de leitura e produção escrita promovidas pelos

---

<sup>3</sup> Ao nos referirmos aos docentes formadores utilizaremos o gênero masculino, entretanto, estamos nos referindo às professoras e aos professores sujeitos da pesquisa. Quanto às acadêmicas, usamos a forma feminina porque apenas mulheres responderam aos questionários. A apresentação dos sujeitos da pesquisa será feita no capítulo quatro.

docentes e realizadas pelas estudantes na esfera acadêmica de formação docente e a formação das licenciandas para ensinar a produção textual escrita na escola.

O primeiro foco da pesquisa considerou como professores e alunas interagem nas práticas sociais acadêmicas mediadas pela escrita, tanto em práticas de leitura como de produção textual escrita. Compreendemos que essa interação acontece em todas as disciplinas, pois é por meio do domínio da linguagem escrita que os conhecimentos de todas as áreas são apropriados, já que a mediação necessária ao aprendizado ocorre por meio da interação materializada pela linguagem. É também nessa interação que se estabelecem as relações dialógicas entre os discursos originados na esfera acadêmica e que as acadêmicas aprendem a ler e a escrever textos de gêneros discursivos antes desconhecidos. Da análise dessa relação de interação com a escrita e entre os sujeitos, emergiram as “dificuldades” em leitura e escrita mencionadas por professores e estudantes, mas também se revelaram as estratégias utilizadas para o ensino e a aprendizagem dessas práticas de linguagem. Entendemos que além de leitoras e produtoras de novos textos, as acadêmicas também aprendem a ensinar a ler e escrever por meio das práticas e eventos de letramento vivenciados na formação docente, pois para além do aprendizado do conteúdo, elas aprendem com seus professores o que e como ensinar ao trabalhar com a escrita. Por essa razão, entendemos que o primeiro foco está relacionado ao segundo.

O segundo foco da pesquisa investigou como se constitui a formação das licenciandas em Pedagogia para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais. Tanto os sujeitos formadores quanto as acadêmicas formandas avaliaram, sob seus pontos de vista, ideológicos e axiológicos, o currículo do curso, as disciplinas teóricas e teórico-práticas (como os Estágios) e as disciplinas específicas da área de ensino da Língua Portuguesa em relação às suas contribuições na formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais. As futuras professoras também se autoavaliaram e expressaram como se sentem para atuar no ensino da produção escrita nos anos iniciais da Educação Básica. Nessa relação de alteridade entre docentes e futuras professoras, promovida nas interações desenvolvidas durante o processo de ensinar e aprender, as identidades docentes dos sujeitos se formam e se transformam a partir do acabamento provisório que um dá ao outro. Formam-se novos professores de língua e transformam-se os formadores desses profissionais.

Considerando a importância da escrita na esfera acadêmica para a formação das futuras docentes como leitoras e produtoras de textos, mas também para a sua formação para ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partiu-se das seguintes questões de pesquisa: **Como se ensina e como se aprende a escrita na formação inicial de futuras professoras a fim de torná-las leitoras e produtoras de textos? Como se ensina e se aprende a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica?**

Dessa forma, repensar as práticas com a escrita na esfera acadêmica e a formação para o trabalho que o futuro professor fará com a produção escrita na Educação Básica é um desafio para os cursos de Pedagogia e Letras, especialmente, pois a escrita como objeto de ensino e aprendizagem é responsabilidade dos docentes formados nessas licenciaturas. Além de participar dos eventos de letramento próprios da esfera acadêmica (e da esfera escolar, durante sua formação/atuação profissional) e de outros necessários à sua interação, o futuro docente tem de construir conhecimentos sólidos sobre o ensino da produção textual escrita de maneira que tenha autonomia para ensiná-la.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como **objetivo geral**:

**Compreender como as práticas mediadas pela escrita nas interações entre professores formadores e professoras em formação inicial de cursos de Pedagogia são ensinadas e aprendidas a fim de formar docentes leitoras e produtoras de textos e que aprendam a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica.**

Conjugamos nesse objetivo dois tipos de formação: a) aquela que objetiva formar leitores e produtores dos textos na formação inicial docente (textos de gêneros discursivos da esfera acadêmica relacionados às disciplinas teóricas, mas também aqueles que formam para a docência); e b) a formação para aprender a ensinar a produção textual escrita na esfera escolar. Compreendemos que todas as práticas com a escrita nas diferentes áreas e disciplinas, além das disciplinas específicas de formação da área de Língua Portuguesa, contribuem para a formação das acadêmicas como professoras que ensinarão a escrita. As suas vivências com a leitura e a escrita, como leitoras e escritoras, promovem o conhecimento do funcionamento dessas práticas e a partir da forma como leitura e produção escrita foram ensinadas e

aprendidas, as futuras professoras avaliam o que foi e o que não foi produtivo em sua formação, fazendo com que essas ações reverberem na sua prática docente.

As seguintes questões secundárias nos auxiliaram a problematizar e buscar respostas para a pergunta de pesquisa: a) Quem são os sujeitos que ensinam e aprendem a escrita nos cursos de Pedagogia que participam da pesquisa? b) Como os professores formadores ensinam a escrita na graduação? (leitura e produção textual escrita); c) Como as futuras professoras aprendem a ler e escrever nas práticas sociais mediadas pela escrita que acontecem na esfera acadêmica de formação inicial docente?; d) O trabalho com as práticas mediadas pela escrita durante a formação inicial influencia na formação do futuro docente para aprender a ensinar a produção escrita na Educação Básica? ou A afirmação “Bons leitores e produtores de textos” = “Bons professores das práticas mediadas pela escrita” é uma noção reconhecida entre os sujeitos? Ou seja, “saber escrever” é diferente de ou equivale a “saber ensinar a escrever”?; e) Como se ensina a ensinar a produção textual escrita na formação inicial dos cursos de Pedagogia? Qual a contribuição do currículo do curso, das disciplinas das diferentes áreas e das disciplinas específicas para essa formação?; f) O que as futuras docentes aprenderam na formação inicial sobre o aprender a ensinar a produção textual escrita?; g) Que concepções de língua(gem), texto, leitura, produção escrita permeia os discursos de docentes e discentes?

Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos da pesquisa:

1 Identificar nos enunciados de formadores e professoras em formação as concepções de língua(gem), texto, leitura e produção textual escrita que permeiam seus discursos e orientam os processos de ensinar e aprender a escrita na esfera acadêmica e de ensinar e aprender a ensinar a produção textual escrita na escola.

2 Conhecer como os sujeitos – formadores e professoras em formação – se constituem nas práticas culturais e letradas vivenciadas em diferentes esferas sociais e de que forma as interações com a escrita na formação inicial participam da constituição das futuras docentes como leitoras e produtoras de textos e influenciam na sua formação como professoras que ensinam/rão a produção textual escrita.

3 Discutir como a formação das licenciandas em Pedagogia para ensinar a escrita nos anos iniciais da Educação Básica acontece nos cursos participantes, a partir das avaliações dos formadores sobre o currículo e a contribuição de suas disciplinas e da autoavaliação das futuras professoras em relação ao que aprenderam (ou não) para a sua atuação no ensino da produção textual escrita na escola.

4 Compreender, a partir dos discursos docentes e discentes, como a apreciação valorativa sobre as interações nos processos de ensinar e aprender a produção textual escrita, por meio das leituras, revisões e devolutivas dos formadores, revela como essas práticas atuam na formação das futuras professoras como produtoras de textos e na sua formação para ensinar a escrita.

Ancoramo-nos na perspectiva da Linguística Aplicada e apresentamos estudos e pesquisas que se baseiam na Teoria/Análise Dialógica do Discurso e nos Estudos de Letramento para fundamentar teoricamente esta pesquisa. Agenciamos conceitos apresentados pelo Círculo de Bakhtin (especialmente em Bakhtin, Volochínov e Medviédev) e por pesquisadores brasileiros que trabalham numa vertente dialógica, interacionista, e que lançam luz sobre as questões discutidas, tais como sujeito, alteridade, excedente de visão, língua(gem), discurso, enunciado/texto, gêneros discursivos, interação, leitura, produção textual escrita, entre outros. Em relação aos Estudos de Letramento, partimos das proposições de Street, no cenário internacional, e de Kleiman, no Brasil, e abordamos questões teóricas e resultados de pesquisas de outros autores que discutem a produção escrita na universidade, bem como pesquisas que consideram a formação e constituição docente do acadêmico, especialmente, dos cursos que preparam para o ensino da língua.

Participaram da pesquisa três cursos presenciais de Pedagogia – um curso de instituição pública e dois cursos de instituições privadas – selecionados entre os catorze cursos (presenciais e a distância) ofertados no município de Ponta Grossa, Paraná. Foram considerados na seleção os seguintes critérios: instituição pública e gratuita; instituições com maior tempo de atuação na cidade e com maior número de concluintes no curso de Pedagogia. Os sujeitos de pesquisa – docentes formadores e professoras formandas desses cursos –

responderam a questionários, aplicados presencialmente nas turmas concluintes dos cursos e enviados por formulário *online* aos professores.

Fundamentando-nos nas teorias supracitadas a fim de refletir sobre o objeto de estudo, e buscando contribuir para a ampliação de conhecimentos nessa área, esta pesquisa, por meio de uma metodologia qualitativa de cunho interpretativista e ancorando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), realizou análise documental e dos discursos dos sujeitos participantes. A partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), foi possível caracterizar a organização curricular dos cursos e descrever as ementas e bibliografias das disciplinas que explicitaram o trabalho com os usos da escrita na esfera acadêmica e a formação para o ensino da produção textual escrita. Os discursos dos docentes formadores e das professoras em formação, materializados nos enunciados-resposta aos questionários, foram analisados em relação: às vivências culturais e letradas e a constituição das identidades dos sujeitos; aos processos de ensino e aprendizagem da escrita na esfera de formação inicial; e à formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica. Também emergiram dos discursos dos sujeitos concepções de língua(gem), texto, leitura e produção textual escrita que foram sendo identificados no decorrer da análise das questões abordadas.

O relatório desta pesquisa se estrutura em dois capítulos de revisão teórica e três capítulos de análise. Estes últimos foram organizados a partir da leitura analítica dos dados em diálogo com o agenciamento de conceitos e noções das teorias estudadas que fundamentam a análise e discussão dos resultados. Iniciamos as discussões teóricas com o capítulo “Teoria dialógica, escrita e formação docente”. Apresentamos a concepção dialógica de sujeito, pois nos permite pensar na formação pessoal e profissional dos formadores e das acadêmicas a partir das relações de interação entre esses sujeitos e na constituição de suas identidades docentes. O conceito de língua(gem), considerando seu caráter ideológico, histórico, social, foi abordado na sequência, já que a abordagem dialógica e interativa das práticas que envolvem a escrita nos processos de ensinar e aprender na formação inicial é defendida neste trabalho. Também explicitamos os conceitos de discurso, enunciado/texto e gêneros discursivos, que em diálogo com os outros conceitos permitem discutir questões relacionadas à leitura e à produção textual (oral e escrita) e a formação docente, assuntos tratados nesse capítulo.

As discussões realizadas pelos Novos Estudos de Letramento (NEL), a partir dos estudos de Street, são agenciadas no capítulo “Os letramentos e a formação do professor”. Abordamos os conceitos de letramento em seus modelos autônomo e ideológico; consideramos as noções de práticas e eventos de letramento como fundamentais para a análise das práticas de interação mediadas pela escrita e apresentamos o modelo de Letramentos Acadêmicos como possibilidade de análise para as formas de ensinar e aprender a escrita na esfera acadêmica de formação docente. Também mobilizamos as discussões sobre o letramento do professor para o local de trabalho, a partir dos estudos de Kleiman, enfatizando a necessidade da formação para a docência a partir das práticas sociais de escrita que acontecem durante a formação na esfera acadêmica e na esfera escolar, lócus de atuação das licenciandas em Pedagogia.

No capítulo quatro, “Análise Dialógica do Discurso e os percursos de pesquisa: cenários, sujeitos e instrumentos de geração de dados”, primeiramente, abordamos os pressupostos teórico-analíticos da ADD, que fundamentam a análise dos discursos que compõem os dados da pesquisa. Na sequência, descrevemos o cenário no qual a pesquisa aconteceu, caracterizando os cursos participantes, seus currículos e analisando as disciplinas que abordam explicitamente o trabalho com a escrita, seja para a formação de professores leitores e produtores de textos ou para ensinar a ensinar a produção textual escrita. Também apresentamos os dois grupos de sujeitos que participaram da pesquisa, delineando seu perfil pessoal, de formação profissional e de participação em práticas culturais e letradas, além de explicitar as vivências das professoras em formação com a leitura e a produção textual escrita antes da formação inicial docente. Por fim, apresentamos os dois questionários que serviram como instrumentos de geração de dados para a pesquisa.

O capítulo “Sujeitos em diálogo na formação inicial: a escrita no processo de constituição pessoal e profissional docente” descreve os eventos de letramento promovidos pelos formadores e vivenciados pelas futuras professoras, possibilitando a compreensão do lugar das atividades mediadas pela escrita na formação. Também trata dos processos de ensinar e aprender a leitura e a produção textual escrita na universidade. Sob o horizonte avaliativo dos formadores, apresentamos as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes nos encaminhamentos das práticas de leitura e de produção escrita, seus objetivos, textos/gêneros discursivos solicitados para leitura e produção, além das “dificuldades”



apresentadas pelas acadêmicas e identificadas por seus professores. Sob o horizonte avaliativo das discentes, explicitamos como elas se veem e veem o *outro* – os professores – nos processos de ensinar e de aprender a ler e escrever durante a formação na esfera acadêmica: o que leram, o que escreveram, que objetivos identificaram nessas práticas de linguagem, que dificuldades tiveram, quais progressos reconheceram no percurso de formação. O conhecimento dessas questões, conjugadas às questões apresentadas no capítulo quatro, propiciou a compreensão de como se ensina e como se aprende a escrita na formação inicial e de como os sujeitos constituem suas identidades pessoais e profissionais nessas interações.

“Apreciação valorativa sobre a interação como princípio para o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita e sobre o ensinar e aprender a ensinar a escrita na formação docente” é o título do capítulo seis. Neste capítulo, apresentamos como os discursos docentes e discentes valoram positivamente e dão importância ao diálogo entre as alunas- autoras e os professores-leitores-revisores, na forma de devolutivas claras e coerentes no processo de revisão e reescrita, como princípio essencial à formação das futuras professoras como produtoras de textos escritos. Em seguida, explicitamos como os formadores apreciam valorativamente o currículo do curso, as contribuições de suas disciplinas e das disciplinas específicas da área de Língua Portuguesa na formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais. Também abordamos o tom emotivo-volitivo das futuras professoras ao avaliarem a sua formação para ensinar a escrita, ao demonstrarem insatisfações e inseguranças com o (não) aprender a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais.

Os resultados demonstraram que os cursos de Pedagogia têm desafios a serem enfrentados na formação inicial de suas licenciandas em relação aos letramentos acadêmicos e para o local de trabalho e, especialmente, na formação das futuras professoras para ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais.

No capítulo seguinte, apresentamos os pressupostos da Teoria Dialógica, fundamento teórico-analítico da pesquisa.

## 2 TEORIA DIALÓGICA, ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

(BAKHTIN, 2011 [1961], p. 348)

Neste capítulo abordamos conceitos apresentados pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin<sup>4</sup> e por autores que se filiam aos estudos dialógicos que iluminam o estudo e a análise dos dados da pesquisa. Entendemos que ao apresentarmos alguns conceitos centrais para o Círculo, inevitavelmente, outros conceitos serão tratados tendo em vista que eles dialogam e estão imbricados uns nos outros. Iniciamos por expor o conceito de *sujeito* na teoria dialógica e outros conceitos a ele relacionados, como alteridade, excedente de visão, responsabilidade, respondibilidade, entre outros. Na sequência explicitamos o conceito de *língua(gem)* como prática social e sua indissociabilidade com a ideologia. Ao nos reportarmos à concepção de *língua(gem)* para o Círculo, também abordamos os conceitos de interação, dialogismo/relações dialógicas, heterodiscursividade e antecipamos alguns aspectos do enunciado. Também recuperamos os conceitos de *discurso*, *enunciado* (textos-enunciados) e *gêneros discursivos*<sup>5</sup> e procuramos estabelecer um breve diálogo entre esses conceitos e as questões de ensino e aprendizagem da língua e, conseqüentemente, da produção escrita.

---

<sup>4</sup> Ao referenciarmos as obras do Círculo, optamos por manter entre parênteses o ano da edição consultada por nós neste trabalho e entre colchetes o ano em que os textos foram escritos e/ou publicados pela primeira vez.

<sup>5</sup> Assumimos a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso ou discursivos, compreendendo com Rojo (2005) que “aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.” (p. 199, grifos do autor). Entretanto, por vezes, este trabalho também apresenta a expressão “gêneros textuais”, quando ela é mencionada por um autor que esteja sendo citado, quando usada em um documento fonte de pesquisa e quando os sujeitos a utilizam em seus enunciados-resposta.

Para os estudos do Círculo de Bakhtin os conceitos de sujeito e linguagem são centrais. É necessário refletir sobre a concepção de *sujeito* como alguém que se constitui nas relações sociais, por meio da interação com o (s) *outro* (s). E essa constituição é mediada pela *linguagem*, que além de participar da constituição dos sujeitos também é por eles constituída. Iniciamos esse capítulo apresentando o conceito de sujeito para os estudos dialógicos, com o intuito de nos situarmos para pensarmos nos sujeitos que participam desta pesquisa: os professores formadores e as professoras em formação em suas interações e relações com a escrita.

## 2.1 O SUJEITO NOS ESTUDOS DIALÓGICOS

Para construirmos o conceito de *sujeito* para os estudos do Círculo, devemos considerar uma gama de outros conceitos a ele relacionados. Geraldi (2010, p. 134) afirma que o Círculo não apresenta uma teoria explícita de sujeito, mas que somos nós, leitores, que extraímos “dos lugares privilegiados do pensamento bakhtiniano” pistas e conceitos e os interpretamos conforme nossos interesses. É do agenciamento de conceitos como alteridade, (in) acabamento, exotopia, excedente de visão, responsabilidade e responsabilidade, que vamos constituindo a compreensão do “sujeito” dialógico.

O sujeito para os estudos dialógicos não é um sujeito passivo, tampouco apenas biológico ou só empírico, mas é um sujeito ativo que se constitui ininterruptamente nas relações dialógicas e discursivas construídas nas interações com o *outro*. A relação *eu-outro* é um dos eixos nucleares dos estudos dialógicos. Em *O autor e a personagem na atividade estética*, Bakhtin (2011 [1920-1923]) apresenta três categorias que representam as relações entre o eu e o outro: a) o eu-para-mim: essa primeira categoria, mais voltada para a identidade, está relacionada ao “como eu me vejo”; b) eu-para-o-outro: “como o outro me vê”; c) o-outro-para-mim: “como eu percebo o outro”. Essas imagens reforçam a ideia de alteridade na constituição do eu, de “um eu que se constitui a partir do outro na interação e não na fusão com o outro.” (FREITAS, 2013, p. 191).

Nesse processo, a relação com a alteridade é fundamental, pois o outro é condição necessária para a constituição do eu. É o *outro* que vê em mim, de um lugar exotópico e com seu excedente de visão, aquilo que *eu* não posso ver, é o *outro* que me completa

provisoriamente. Para a constituição do meu *eu*, da minha subjetividade, eu dependo do excedente de visão do *outro*, que se coloca no meu lugar, num movimento de empatia, e depois distancia-se, e desse lugar exotópico, consegue na relação com o meu *eu*, constituir-me, dar-me um acabamento provisório. Assim, o sujeito está em constante constituição na relação com o *outro*, “é um ser em permanente formação.” (SOBRAL, 2009, p. 50).

Os conceitos de excedente de visão (a visão que eu tenho do *outro* lhe é inacessível) e exotopia (cada um ocupa um lugar exotópico em relação ao *outro*) são princípios que explicam o acabamento da personagem. Tais conceitos podem ser apreendidos dos estudos de Bakhtin (2011 [1920-1923]) sobre o autor e a personagem. Entretanto, na aproximação do mundo estético e do mundo ético é possível compreender, em comparação com o ponto de vista do autor sobre a personagem e o acabamento que este lhe dá, que o sujeito real também recebe este acabamento do *outro* que dele se aproxima e se distancia. Bakhtin alerta que o excedente de visão deve completar o *outro* respeitando sua originalidade:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, para criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011 [1920-1923], p. 23).

Vale ressaltar que a identidade é múltipla, pois o *eu* vai sendo “acabado” por *outros* que ocupam lugares exotópicos diferentes e que têm de nós excedentes de visão também diferentes. Desse modo, o sujeito é marcado pela heterogeneidade, ou como diz Sobral (2009), é um sujeito dividido, é “mais de um” (p. 54), pois ele “ocupa diferentes posições-sujeitos em diferentes situações de enunciação.” (p. 55). Logo, é nessa relação com a alteridade que vamos nos constituindo. Geraldí reafirma a relação e a importância desses conceitos para a construção do conceito de sujeito do Círculo:

Da correlação entre estes três conceitos – *excedente de visão*, *distância* e *acabamento* – podemos extrair que o sujeito de Bakhtin é sempre de uma incompletude fundante (é a relação com a alteridade que lhe dá existência), e que a demanda de completude – o movimento em direção ao *outro* – será sempre um movimento que não produz solução, no sentido de que o *excedente de visão* permanecerá produzindo novos acabamentos a que o *eu* não tem acesso. (GERALDI, 2010, p. 142-143, grifos do autor).

Diante disso, o sujeito é incompleto, inconcluso e insolúvel, nas palavras de Geraldi. Ele precisa do *outro* para se constituir e para conhecer a si mesmo, sendo que esse conhecimento acontece durante as interações que são situadas social, histórica e culturalmente, nas quais os sujeitos agem situadamente na constituição de seus atos e discursos. Sendo assim, Sobral afirma que

O Círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. Como alguém dotado de um *excedente de visão* [...] com relação ao outro: o sujeito sabe o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si. (SOBRAL, 2013, p. 24, grifos do autor).

Os estudos dialógicos abordam a questão do *eu* numa perspectiva filosófica. Em *Arte e responsabilidade*, Bakhtin destaca a unidade da responsabilidade para garantir o nexo interno entre os elementos do indivíduo. O autor enfatiza: “O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade.” (2011[1919], XXXIV). Freitas (2013) afirma que, nesse texto, “o eu é considerado como integridade” por Bakhtin e que ao “integrar ciência, arte e vida na responsabilidade do indivíduo, a totalidade pode ser vista não como algo dado mas como um projeto a ser empreendido.” (p. 185).

Também em *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (2017 [1920-1924]), Bakhtin nos mostra um sujeito que é responsável por seus atos e que assume essa responsabilidade pela assinatura de seu agir. A noção de responsabilidade está ligada à ética moral proposta pelo Círculo. Dessa forma, esse sujeito ético e responsável ocupa um lugar no mundo e tem de assumir esse lugar e agir, pois não haverá outro para fazer por ele, o não-álibi do existir. Geraldi assim explica essa atribuição única e intransferível do sujeito:

Tudo parece indicar que uma compreensão, ao menos possível, do fundamento da responsabilidade está precisamente na unicidade do ser que, em Bakhtin, não pode ser expresso em termos teóricos, mas “descrito e participativamente experimentado”. E mais, este ser é sempre um processo de ser. [...] A responsabilidade se funda no pensamento participativo e a participação de cada um no Ser único é singular e insubstituível. (GERALDI, 2010, p.137-138).

Entretanto, essa individualidade e insubstituíbilidade não exclui o *outro*. Pensemos na relação professor e aluno em sala de aula. Cada um desses sujeitos ocupa seu lugar, porém ao professor cabe a responsabilidade de orientar o processo de ensino e de aprendizagem. Ele tem como seu *outro*, seu interlocutor, o aluno, que a partir do excedente de visão do professor é completado. Da mesma forma, é o aluno que a partir de seu excedente de visão dá ao professor um acabamento provisório, constituindo-o como docente. É nessa relação de alteridade, nessa contraposição *eu-outro*, que se constituem as subjetividades desses sujeitos, as identidades de professor e de aluno. Essa noção é fundamental ao refletirmos sobre a formação docente: Qual é o excedente de visão que meu aluno tem a respeito da minha pessoa enquanto professor(a) e que me completa? Como eu, professor(a), vejo meu aluno e participo da sua constituição como futuro docente? De que modo estamos participando da constituição identitária uns dos outros? Bakhtin enfatiza a importância da responsabilidade do *eu* em relação ao *outro* a partir desse excedente de visão:

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento [...]. (BAKHTIN, 2011 [1920-1923], p. 22-23).

Ao conceito de responsabilidade pode ser acrescido, segundo Geraldini (2010), o conceito de responsabilidade, ou seja, o sujeito é também respondente. As relações dialógicas que estabelece com o *outro* prescinde de compreensão por parte do *eu*, compreensão que não é passiva, mas que responde ao *outro*, que também vai responder, criando-se uma cadeia discursiva, que se reporta aos discursos já-ditos e aos ainda não-ditos (pré-figurados). As relações entre os sujeitos são dialógicas, o *eu* (locutor/falante/escritor) espera a resposta do *outro* (interlocutor/ouvinte/leitor) e antecipa essa resposta em suas produções; o *outro* responde em atos ou enunciados. Bakhtin destaca a relevância do *outro* no processo comunicativo, como sujeito ativo e respondente:

Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais, em essência, ele é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se

torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 301).

Sobral (2009), ao discutir sobre a concepção de sujeito para o Círculo, ressalta que tanto o sujeito locutor quanto o sujeito interlocutor são agentes e têm a mesma importância na produção dos discursos. Isso significa dizer que “[...] a recepção e a circulação dos discursos são tão parte do sentido quanto sua produção” (p. 49) e que elas se influenciam mutuamente. O autor também enfatiza que “A produção ocorre no âmbito de interações dialógicas entre sujeitos inseridos em contextos sociais e históricos; [...]” (p. 49). Logo, o sujeito dialógico não é um sujeito assujeitado pelas condições sociais nem sequer “um fantoche das relações sociais”, como afirma Sobral acima, mas a sua constituição acontece numa relação interativa com a sociedade, constituindo-a e sendo por ela constituído a partir das coerções sociais e históricas dessa sociedade (SOBRAL, 2009).

Desse modo, é um “sujeito social de ponta a ponta e singular de ponta a ponta”, como afirma Faraco (2009, p. 86), pois, apesar de ser um sujeito constituído socialmente, ele é também singular. E “‘individual’ e ‘social’ não se opõem, sendo um parte integrante do outro: sem os outros não há eu, mas sem eu não há o outro.” (SOBRAL, 2009, p. 50). É uma singularidade que se constitui sócio-historicamente, já que cada sujeito se relaciona e interage com muitos *outros* e na internalização dos discursos desses *outros* o faz de modo singular e individual (SILVEIRA, ROHLING, RODRIGUES, 2012).

Sobral (2009) destaca três características do sujeito, segundo o Círculo: 1) “o sujeito, por mais diversas que sejam suas relações com os outros sujeitos, não deixa de ser ele mesmo, mas, naturalmente, vai se alterando a partir dessas relações”; 2) participam da constituição de sua ‘subjetividade’ “as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade, de sua ‘intersubjetividade’, que vão se integrando gradativamente à sua identidade”; 3) suas ações são balizadas por uma avaliação/valorização de seu agir, o que o faz responsabilizar-se, a partir de sua identidade e das coerções que são impostas por suas relações sociais e que acabam por transformar essa identidade. (p. 51). O autor destaca as características de um sujeito que se forma e se transforma, mantendo uma “identidade relativamente fixada”, tendo o individual e o social unidos pelo aspecto da avaliação responsável/da responsabilidade. Sobral ainda ressalta que a “avaliação responsável” envolve a busca de um acordo com o

outro para que aja “compreensão ou aceitação dos atos dos sujeitos” (p. 52), além de assumir-se responsável diante dos outros por aquilo que faz/fala, ou seja, o “sujeito assina aquilo que diz/faz.” (p. 52). Vemos que aqui Sobral retoma a característica da responsabilidade do sujeito. Nas palavras do pesquisador:

Para Bakhtin, todo sujeito, cada sujeito, é ímpar, traz e deixa no mundo a “assinatura autoral” dos atos que pratica em sua própria vida, da sucessão de atos “inter-ativos” que constitui sua vida, descobrindo e construindo sem cessar essa sua singularidade – uma estabilidade no fluxo – no contato com outros sujeitos. (SOBRAL, 2009, p. 57).

Além das características acima mencionadas, o sujeito também é “datado”, conforme Geraldi (2010), pois ele influencia e é influenciado pelo contexto mais amplo e pela situação mais imediata e, embora esteja situado num presente histórico, por fazer parte do “grande tempo”, ele está entrelaçado ao passado e também ao futuro que se projeta. Ou seja, o sujeito dialógico não é a-histórico, ele carrega as marcas do passado e reflete e refrata as vivências presentes, projetando o futuro. Para Geraldi:

Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro. [...] um sujeito que é história junto com a história de outros. (GERALDI, 2010, p.145).

Logo, ao pensarmos em nossos sujeitos de pesquisa, professores formadores e professoras em formação, temos de considerar suas histórias de vida e de formação, suas experiências letradas, suas vivências relacionais e profissionais, pois todas participam de sua constituição enquanto sujeito único, singular e, ao mesmo tempo, social. Sobral (2009) ainda afirma que “social e pessoal são para o Círculo elementos imbricados nos próprios discursos, na própria linguagem, nos próprios atos; [...] sujeitos biológicos só se tornam sujeitos humanos na interação com outros sujeitos em situações sociais e históricas concretas, situações de enunciação.” (p. 53).

Geraldi ainda aponta que o sujeito é consciente. E para os estudos do Círculo, a consciência é sîgnica, ou seja, “a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 34). Logo,



Se a consciência tem sua materialidade própria nos signos, e se estes somente emergem do processo de interação entre uma e outra consciência, então a própria consciência é resultante de um processo de encarnação material do que lhe é exterior – os signos – que pertencem não ao indivíduo, mas ao grupo social organizado em que as interações – e a emergência de signos – se concretizam. (GERALDI, 2010, p.139).

Entendido dessa forma, é o sujeito consciente, constituído socialmente, que tem todos seus atos conscientes fundados na relação com a linguagem (GERALDI, 2010). Freitas (2013) resgata essa relação dialógica do *eu* com a palavra nos textos de Bakhtin e mostra que para o autor “é impossível compreender o eu fora do diálogo.” (p. 194). A autora destaca que no texto *Apontamentos de 1970-1971* (BAKHTIN, 2011 [1970-1971]) o sujeito também se constitui na relação de apropriação das palavras do outro, tornando as “palavras alheias” em minhas palavras, ao passar por um processo de compreensão e de tornar próprio o que antes fora constituído na relação com o *outro*. Nas palavras de Bakhtin:

[...] todas as palavras (enunciados, produção de discursos e literárias), além de minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2011 [1970-1971], p. 379).

Outras duas noções dos estudos dialógicos que julgamos relevantes ao pensarmos nas relações entre os sujeitos, principalmente, em contextos de formação, são: o discurso autoritário/a palavra autoritária e o discurso interiormente persuasivo/a palavra internamente persuasiva (BAKHTIN, 2015a [1930]). Sobre essas noções Freitas (2013) comenta: “A palavra autoritária se impõe a mim, exige meu reconhecimento e emana da autoridade. [...] é monossêmica, rígida, tornando-se difícil modificar seus sentidos. [...] não se representa, mas apenas se transmite.” (p. 195). A autora ainda menciona Morson e Emerson (2008) que buscam compreender esse discurso autoritário na psique, afirmando que “[...] o eu deixa de crescer na medida em que assume e incorpora essas palavras autoritárias [...]” (p. 195). O discurso autoritário participa da constituição do sujeito de maneira diferente do discurso interiormente persuasivo.

A palavra internamente persuasiva participa dialogicamente da constituição das minhas palavras, pois ela

se entrelaça com a minha palavra, tornando-se metade minha, metade do outro. Ela organiza do interior a massa de minhas palavras e estabelece um relacionamento tenso e conflituoso com as minhas outras palavras interiormente persuasivas. Ela desperta meu pensamento e minha palavra autônoma. (FREITAS, 2013, p. 195).

Esse processo de constituição das minhas palavras, na luta com as palavras alheias, é muito importante quando pensamos no processo de constituição de um sujeito que produz seus discursos e os materializa em textos-enunciados escritos. “Uma palavra, uma voz que é minha, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro.” (FREITAS, 2013, p. 196).

Reafirmamos que o sujeito dialógico é constituído socialmente e na alteridade, é ativo, situado historicamente, responsável por suas ações (e também por suas produções escritas, tornando-se autor), respondente (pois compreende e responde), ao mesmo tempo, incompleto e responsável pelo acabamento do *outro* a partir de seu excedente de visão. Logo, professores e alunos são sujeitos que estão em constante constituição de suas identidades pessoais e profissionais e por meio das práticas de linguagem, entre elas a leitura e a produção escrita, constroem seus saberes e se constroem.

Dessa forma, a interação em sala de aula dá vez e voz aos sujeitos que estão envolvidos nos processos de ensinar e de aprender. É importante lembrar, numa perspectiva dialógica, que o excedente de visão do professor na relação com o aluno participa da constituição desse sujeito, ou seja, o professor pode “ver” no aluno potencialidades que podem ser desenvolvidas e não apenas dificuldades ou *deficiências* de formação. Ressaltamos essas questões em diálogo com os estudos do letramento e as práticas de escrita na formação docente universitária, tendo em vista que a concepção que se tem do sujeito em formação é determinante para as formas de ação do formador.

Assumir essa noção de sujeito permite compreender, por exemplo, que leituras feitas por sujeitos diferentes podem também ser diferentes; que cada sujeito singular apresentará domínios variados em relação aos diferentes gêneros discursivos que circulam em cada esfera social e exigirá práticas de letramento diferenciadas. Isso denota que somos sujeitos únicos, mesmo que nossa identidade se constitua socialmente na relação com a alteridade. As aulas,

como eventos de letramento típicos dos processos formativos institucionalizados, são o lugar de encontro desses sujeitos que ensinam e aprendem não só sobre conteúdos de suas áreas, sobre textos, gêneros discursivos e recursos linguísticos, mas que aprendem sobre a vida e como a língua(gem) pode ser um instrumento de poder nas relações sociais. Encarada dessa forma, a linguagem é parte constitutiva do ser, pois é com e por meio dela que o sujeito age e interage em uma sociedade, construindo-a e sendo por ela constituído.

A caracterização da concepção de sujeito para os estudos dialógicos, por meio do agenciamento dos conceitos acima abordados, antecipa a imprescindibilidade da linguagem nas relações dialógicas constitutivas do sujeito. Sobre esse conceito discorreremos na sequência.

## 2.2 A LÍNGUA-DISCURSO DOS ESTUDOS DIALÓGICOS

A língua(gem) para o Círculo é constituída na interação entre os falantes, e é, por isso, situada historicamente e está em evolução ininterrupta; é dialógica, heterodiscursiva, social e ideológica. Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]) e Volochínov (2013 [1928]) tecem críticas às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico da época apontando seus acertos e limitações ao conceberem a língua ora como sistema linguístico ora como criação individual, respectivamente: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

Segundo Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]), a língua-sistema, submetida a normas fixas, “neutra” (no sentido de ser a-ideológica) do objetivismo abstrato só existe para fins específicos e particulares de estudo. Bakhtin enfatiza, como afirma Faraco (2009), que “A língua se desenvolveu historicamente a serviço do pensamento participativo e dos atos efetivamente realizados (isto é, no mundo da vida) e só posteriormente passou também a servir ao pensamento teórico.” (p. 26). O Círculo defende a língua viva que se manifesta nas interações, por meio das enunciações, pois “A verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 127).

São as necessidades concretas de interação verbal que fazem com que a língua seja usada. “Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem

a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 98). Ou seja, a língua se constitui durante a realização das trocas comunicativas entre falantes e para atender as demandas interacionais.

Logo, a língua é também dialógica, ou seja, o dialogismo é constitutivo da linguagem. O diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, mas vai além da interação face a face (seu sentido estrito), que é apenas um dos muitos eventos em que as relações dialógicas se manifestam. Nesse sentido, o diálogo é entendido de modo mais amplo, variado e complexo. São relações dialógicas como relações de sentido, que se estabelecem entre os enunciados originados na interação e mesmo dentro dos enunciados nas variadas formas de manifestação da multivocalidade. Bakhtin (2015b [1929]) afirma que “Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.” (p. 210, grifos do autor). Ao comentar sobre a abordagem que Bakhtin faz das relações dialógicas em *Problemas da Poética de Dostoievski*, Faraco (2009) explica que

Só assim é possível responder [...], isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 66, grifos do autor).

As relações dialógicas, dessa forma, só se estabelecem no uso da língua, ou seja, quando ela deixa de ser apenas material linguístico para estabelecer relações de sentido que indicam uma tomada de posição axiológica, manifestando-se nos enunciados. Essas relações acontecem, de acordo com Bakhtin (2011 [1970-1971]), como um “tenso combate dialógico nas fronteiras” entre os enunciados.

Faraco (2009) destaca a grande importância da metáfora do diálogo nos estudos do Círculo sobre a linguagem e a criação ideológica. O autor afirma que, especialmente nos textos de 1929, são abrangidos pela metáfora do diálogo: “a dinâmica da criação ideológica, a interação social em todas as suas esferas, a enunciação e o enunciado, a compreensão

responsiva, a organização interna do próprio enunciado e a construção e funcionamento da consciência.” (p. 74).

Todo o uso da linguagem depende da interação entre dois ou mais falantes e, repetimos, é nessa relação que ela vai se constituindo. Os estudiosos do Círculo defendem que o falante não retira as palavras de um dicionário ou de um depósito onde elas permanecem imóveis e neutras, mas sim de enunciados que o precederam, de lábios alheios, e elas vêm carregadas de sentidos e valores, ou seja, a linguagem é parte da vida. A relação entre a vida e os enunciados é assim definida por Bakhtin (2011 [1952-1953]): “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (p. 265). Na produção desses enunciados estão envolvidos locutor/falante/escritor e interlocutor/ouvinte/leitor:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 117).

Refletindo sobre a queixa dos professores a respeito da falta de vocabulário das alunas, presente nos dados desta pesquisa, entendemos, com os estudos do Círculo, que esse repertório só será ampliado à medida que elas forem interagindo e incorporando os discursos que circulam na esfera acadêmica por meio das interações com os outros sujeitos (principalmente, os professores) e com os enunciados/textos que estudarem.

A língua materializada nos enunciados está relacionada a contextos ideológicos e por eles é influenciada, de forma que a língua é também ideológica<sup>6</sup>:

[...] a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 98-99).

---

<sup>6</sup> Aprofundaremos a relação entre linguagem e ideologia na sequência do texto.

Ainda em sua crítica às premissas do objetivismo abstrato, Volochínov afirma o caráter histórico-social e evolutivo da língua<sup>7</sup>, negando sua imutabilidade e sua fixação em “regras” e “exceções” gramaticais. Sendo o material discursivo da interação,

[...] a língua [...] se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também *verbal*. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b], p. 157, grifos do autor).

Desse modo, a língua única apresentada pelo objetivismo abstrato não é a língua viva das relações sociais. Em *Teoria do romance I*, Bakhtin defende outra característica constitutiva da língua: sua heterodiscursividade. Para o autor “[...] em cada dado momento de sua existência histórica a língua é inteiramente heterodiscursiva.” (BAKHTIN, 2015a [1930], p. 66). Nessa obra, Bakhtin reitera que a língua única é “uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e centralização linguística” (p. 39), são as forças centrípetas limitando o heterodiscurso. Entretanto, embora a língua sofra as pressões das forças centrípetas de unificação e centralização, ainda assim ela é heterodiscursiva e ideológica, pois têm os enunciados como o palco do repetível e do irrepetível, da centralização e da descentralização, da unificação e da separação, é aí que se dá o embate entre as forças centrípetas e centrífugas da língua. “A língua, para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo.” (BAKHTIN, 2015a [1930], p. 69). Logo, para os estudos dialógicos,

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua única exprime as forças de unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural. [...] As forças centrípetas da vida da língua, materializadas numa “língua única”, atuam no meio de um efetivo heterodiscursivo. (BAKHTIN, 2015a [1930], p. 40-41).

Assim como questiona as teses do objetivismo abstrato e apresenta a concepção interacionista e dialógica de linguagem do Círculo, Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]) e

<sup>7</sup> Embora o Estruturalismo reconheça os aspectos diacrônicos da língua, ele opta por estudá-la sincronicamente. À *langue*, objeto de estudo da linguística estruturalista, corresponde à sincronia e à *parole*, a diacronia, que considera as mudanças da língua ao longo do tempo.

Volochínov (2013 [1928]), também tecem críticas às teses do subjetivismo idealista. Para essa corrente a fonte da língua é a criação individual, a enunciação monológica, e esta serve à expressão da consciência individual. Entretanto, Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]) contesta essa premissa ao afirmar que a consciência é *sígnica*, ou seja, ela é semioticamente estruturada, sendo social, e a individualidade é constituída nas relações sociais. Desde o estágio inicial da enunciação, a tomada de consciência, a atividade mental é tão social como a sua exteriorização. Dessa forma, a língua não serve à expressão de pensamentos, pois é ela que os constitui.

Para Faraco (2009), assim como na concepção de um sujeito social e individual de ponta a ponta, ao conceber a linguagem como interação social e a consciência organizada sociosemioticamente, o Círculo articula o social e o individual de maneira não dicotômica, não determinista e não idealista. Para o autor, isso significa afirmar que é

a linguagem que funda, para Bakhtin e seu Círculo, a articulação social/individual. Sua materialidade permite uma abordagem não idealista da consciência; sua heterogeneidade, uma abordagem não determinista; e sua dinâmica responsiva é o ponto de convergência do individual e do social. (FARACO, 2009, p. 151-152).

Sendo social, “a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 127), e é realizada nas enunciações produzidas entre os falantes. Os estudos do Círculo enfatizam o caráter interativo e dialógico da língua e, dessa forma, a imprescindibilidade dos interlocutores.

Estamos convencidos de que a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte. Cada expressão linguística das impressões do mundo externo, quer sejam imediatas quer sejam aquelas que se vão formando nas entranhas de nossa consciência e recebem conotações ideológicas fixas e estáveis, é sempre *orientada para o outro*, até um ouvinte, inclusive quando este não existe como pessoa real. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b], p. 157, grifos do autor).

A língua(gem) para o Círculo não é, diante do que foi exposto, somente o sistema das formas linguísticas nem tampouco apenas a expressão individual de um pensamento natural, anterior à linguagem, mas é uma atividade, um conjunto de práticas socioculturais fundado na situação social mais imediata, no contexto social mais amplo e determinado, também, pelo

horizonte social definido e estabelecido pelos grupos sociais. Dessa forma, a língua-interação, língua-discurso é perpassada por seu conteúdo ideológico. Para falarmos de linguagem, precisamos falar de ideologia, pois não há língua(gem) sem ideologia e nem ideologia sem língua(gem), ou seja, todo signo é ideológico, seja ele constituído nas interações do cotidiano ou nas relações mais institucionalizadas. “Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 126). Pensando na inseparabilidade de linguagem e ideologia, passamos a falar dessa relação na perspectiva dos estudos do Círculo.

O estudo da ideologia<sup>8</sup> pelos pesquisadores do Círculo, segundo Miotello (2013, p. 167-168), parte de uma queixa de que a teoria marxista tratava a ideologia de forma mecanicista, estabelecendo uma relação direta entre as estruturas socioeconômicas e as superestruturas ideológicas. De acordo com o pesquisador, os estudos dialógicos também combatiam a ideia, até então defendida, de que a ideologia era subjetiva/interiorizada, ou seja, que ela estaria na consciência e que nos é dada, pronta, em nosso interior individual, cabendo apenas nos defrontarmos com ela. Para Bakhtin e o Círculo, a ideologia deveria ser tratada de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos e da constituição da subjetividade.

Estas questões são o ponto de partida para a elaboração do conceito dialógico de ideologia. Entretanto, só encontramos uma definição explícita de ideologia nos escritos do Círculo nesta nota de rodapé do texto *Que é a linguagem?*:

Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930a], p. 138, grifos do autor).

Nesse sentido, Miotello (2013) afirma que a ideologia não é uma falsa consciência nem sequer a expressão de uma ideia, mas, da perspectiva dialógica, é a “expressão de uma tomada de posição determinada” (p. 169), “a organização e a regulação das relações histórico-

---

<sup>8</sup> Faraco (2009) esclarece que “Nos textos do Círculo, a palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção *espiritual* [...]; e, igualmente, de formas de consciência social [...]” (p. 46, grifos do autor).



materiais dos homens [...] estabelecida e mediada pelos signos [...] [que] se revestem de sentidos próprios, produzidos a serviço dos interesses daquele grupo.” (p. 171).

É em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que podemos construir o conceito do Círculo para ideologia, a partir da afirmação de seu caráter social e sócio-histórico. A ideologia é constitutiva da vida social:

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 33).

Segundo o autor, “tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 31). Miotello comenta sobre a dupla materialidade do signo: no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico. Segundo o pesquisador, a materialidade sócio-histórica determina o “ponto de vista”, a situação e o lugar valorativo a partir dos quais a realidade será representada e refratada. (MIOTELLO, 2013, p. 170). A relação indissolúvel entre signo e ideologia é assim descrita por Bakhtin [Volochínov]:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. [...] Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...] O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 32-33).

Todas as nossas relações são semioticamente mediadas, de maneira que o mundo a nossa volta é significado e valorado por meio dos signos, que são marcados “pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 45). As refrações de cada realidade social são sempre determinadas pelos quadros axiológicos que perpassam os indivíduos e as situações, logo “[...] os signos são espaços de encontro e confronto de diferentes índices sociais de valor, pluralidade que lhes dá vida e movimento, caracterizando o universo da criação ideológica como uma realidade infinitamente móvel.” (FARACO, 2009, p. 54).

O caráter semiótico da ideologia faz com que onde há signo, haja também ideologia, ou seja, o domínio dos signos são as esferas ideológicas. Logo, não há como separar

linguagem de ideologia, pois “[...] a linguagem é o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico.” (MIOTELLO, 2013, p.170). Dessa forma, para Bakhtin [Volochínov], a palavra “é o objeto fundamental do estudo das ideologias.” (2014 [1929], p. 39), já que:

**A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.** A realidade toda da **palavra é absorvida por sua função de signo.** A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 36, grifos nossos).

Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]) apresenta cinco propriedades da palavra, ou seja, da linguagem verbal, que mostram a sua importância no estudo das ideologias (p. 37-38): 1) sua pureza semiótica (toda a realidade da palavra é absorvida por sua função de signo); 2) sua neutralidade ideológica (pode preencher qualquer espécie de função ideológica) – assumir que a palavra é neutra não significa que ela seja unívoca, mas sim que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p. 42), isso significa que a palavra está sempre valorada, ela reflete e refrata a sociedade, exprime avaliações, enquanto que na sua função de signo verbal pode assumir qualquer função ideológica; 3) é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana (ideologia do cotidiano); 4) é o material semiótico da vida interior, da consciência (signo interior, constituidor da consciência) – “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material do signo” (p. 34); 5) tem presença obrigatória em todos os contextos, pois acompanha toda criação ideológica – por sua ubiquidade social se torna a arena de conflitos de interesses distintos.

Para Bakhtin e o Círculo o estudo das ideologias deveria seguir as seguintes regras metodológicas: a) não separar a ideologia da realidade material do signo; b) não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social; c) não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura). (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 45).

Toda palavra, todo signo linguístico é também um signo ideológico que só se realiza nas relações sociais por meio das enunciações. Portanto, toda manifestação da linguagem é uma manifestação ideológica, seja ela das esferas do cotidiano ou das esferas oficiais. A ideologia do cotidiano nasce nas interações fortuitas e casuais, não é estável, nela as

mudanças se dão lentamente. Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]) assim conceitua *ideologia do cotidiano*:

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, *ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. Considerando a natureza sociológica da estrutura da expressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de “psicologia social.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 123, grifos do autor).

Por sua vez, a ideologia oficial é relativamente dominante e estável. Miotello esclarece que nela

[...] circulam os conteúdos ideológicos que passaram por todas as etapas da objetivação social e agora entraram no poderoso sistema ideológico especializado e formalizado [...], se encontram mais estabilizados, mais aceitos pelo conjunto social, mais testados pelos acontecimentos e mais amparados pelos jogos de poder. (MIOTELLO, 2013, p. 174).

Entretanto, a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial se relacionam dinamicamente, influenciando-se mutuamente:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela morrem [...]. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 123).

Logo, nenhum sujeito pode manifestar-se de maneira a-ideológica, pois tudo o que produz linguisticamente é ideológico. Assumindo-se que a ideologia vive no signo e que, portanto, todo signo é ideológico, reafirmamos que não há como desvincular o conceito de linguagem do de ideologia.

A ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir de referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. (MIOTELLO, 2013, p. 176).

Ao pensarmos o ensino de línguas nas esferas escolar e acadêmica, é necessário considerar que a vida da língua se dá nas interações específicas e que são elas (considerando-se as esferas sociais, os interlocutores, a situação, o horizonte apreciativo) que determinam quais recursos linguísticos serão agenciados para a construção dos textos-enunciados, que se organizam em gêneros discursivos, ao realizar a troca verbal. Isso implica romper com concepções de língua(gem) e ensino que desconsideram que os sujeitos estão constantemente envolvidos em práticas de interação, em condições sociais, históricas, ideológicas e culturais que determinam a produção dos discursos.

Considerar a linguagem como o lugar social da interação é romper com concepções que a compreendem como expressão de um pensamento individual ou como um sistema fechado de regras, tais como a consideravam o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Essas diferentes concepções de língua(gem) têm implicações diretas nos processos de ensinar e aprender. Geraldí (1984) e Travaglia (1997), entre outros, ao abordarem as concepções de linguagem destacam que um ensino pautado numa concepção que acredita que a linguagem serve à expressão do pensamento (conforme o subjetivismo idealista) dá ênfase a atividades que supostamente organizariam o pensamento para que o falante/escritor, falasse/escrevesse bem. Logo, as atividades tradicionais de ensino da gramática (normativa e prescritiva) da língua são mote das aulas de língua que se apoiam nessa concepção. De forma semelhante, se a língua é considerada fora das relações sociais, somente como um sistema abstrato de formas linguísticas, como uma língua única, que não evolui, bastaria aprender as regras de funcionamento desse sistema, suas regras gramaticais para que a comunicação se efetuassem. Conseqüentemente, o foco das aulas é o ensino dessas regras. Entretanto, ao entendermos a língua numa perspectiva interacionista, dialógica, outros aspectos, verbais e não-verbais, serão considerados no ensino e na aprendizagem da língua.

O tratamento dado ao estudo e ensino da língua quando se considera sua natureza constitutivamente dialógica e ideológica, social e histórica, concebe as práticas de linguagem como atividades autênticas, reais, situadas e que promovem situações de interação reais ou similares àquelas desenvolvidas em diferentes esferas sociais de produção de discursos, para além da esfera escolar. A inserção do sujeito nessas práticas, que são mediadas por gêneros discursivos, é o que garante a apropriação do sistema da língua e o seu uso contextualizado e significativo. Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]), em nota de rodapé, lembra que “O

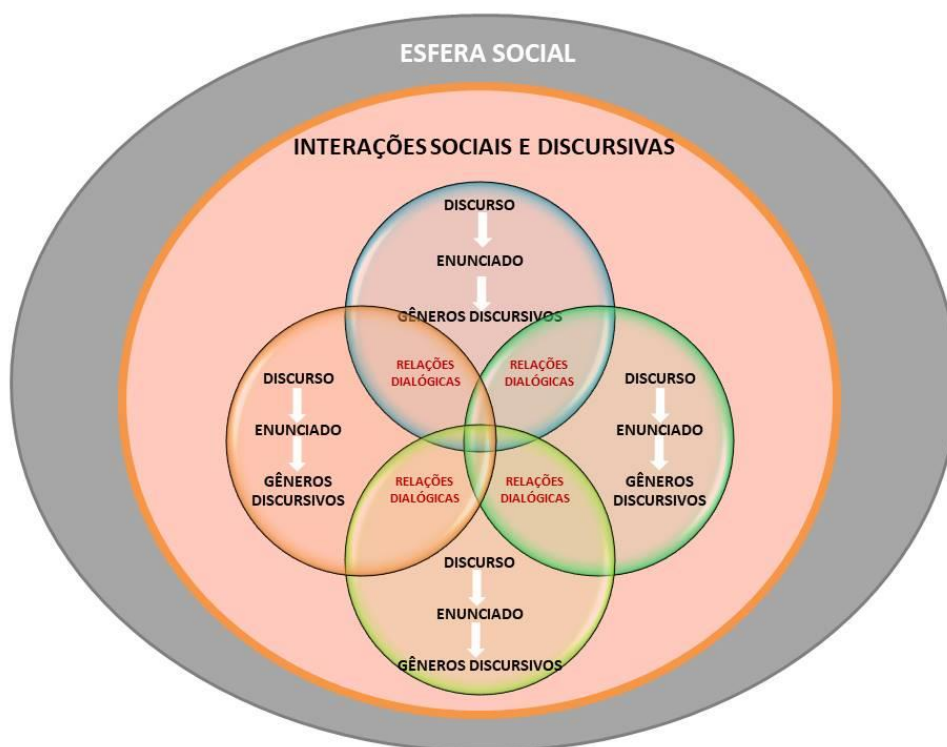
processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal.” (p. 111). Os cursos de formação docente ao proporem práticas de escrita nos eventos de letramento da/na universidade e ao apresentarem os fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino da produção escrita na escola, ao assumirem tal perspectiva, poderiam promover uma mudança na formação dos produtores de textos, sejam eles professores da Educação Básica e/ou seus alunos.

Essa concepção de língua interfere na concepção que temos sobre o ensino de leitura, de escrita e de análise e reflexão sobre a língua. Consideramos que o ponto de partida e de chegada das aulas de língua são os textos/enunciados (GERALDI, 1984), que estão materializando os discursos e se amoldam em gêneros discursivos, sendo o texto a unidade de ensino e a noção de gêneros discursivos sendo tomada como objeto de ensino das aulas de língua (BRASIL, 1998). Dessa forma, retomamos os conceitos de discurso, enunciado (que estamos entendendo como sinônimo de texto na concepção dialógica) e de gêneros do discurso apresentados pelo Círculo a fim de refletirmos sobre as práticas letradas no contexto de formação docente.

### 2.3 DISCURSO, ENUNCIADO E GÊNEROS DISCURSIVOS

A figura abaixo mostra a inter-relação entre os conceitos dos quais tratamos nesta seção. As esferas sociais, nas quais acontecem as interações, dão origem aos discursos que se materializam nos enunciados, que, por sua vez, se moldam a gêneros discursivos. Os enunciados são produzidos por sujeitos do discurso e entram em relações dialógicas de sentido uns com os outros, relacionando-se com a realidade concreta e com os sujeitos produtores desses enunciados. (BAKHTIN, 2011, 2015a [1930]).

Figura 1 – Contexto de produção e materialização dos discursos



Fonte: Produzido pela autora a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin (2020).

Ao assumirmos a concepção dialógica de língua, estamos considerando-a como a língua-discurso. Dessa forma, antes de falarmos da materialização dos discursos, seus enunciados concretos moldados a gêneros discursivos que se conformam às situações comunicativas, falemos sobre o conceito de discurso.

### 2.3.1 Discurso: a língua viva

Os discursos nascem durante as trocas comunicativas, no decorrer das interações entre dois ou mais interlocutores e estão ligados à esfera social e aos papéis sociais que os falantes ocupam, a partir dos quais são valorados. Dessa forma, os discursos são a língua em uso, “a língua viva, real, concreta, ideológica e estratificada; portanto, um fenômeno social, ideológico e valorativo [...]” (ACOSTA-PEREIRA, RODRIGUES, 2015, p. 65).

Esta pesquisa elege o discurso, que tem como base a interação, como seu objeto de análise. Portanto, ao estudarmos o discurso (a partir de sua materialização – os enunciados) é necessário que conheçamos as suas características. Para Bakhtin o discurso é sempre um fenômeno social “em todas as esferas de sua existência e em todos os momentos.”

(BAKHTIN, 2002 [1975], p. 71). Ele é também pluriestilístico (vários estilos determinados pelas gerações, extratos sociais, comunidades sociais, situações de interação), plurilíngue (línguas das ruas, das gerações, das idades) e plurivocal (atravessado por diferentes vozes<sup>9</sup> sociais). O discurso é ainda definido por situar-se no interior das esferas de atividade humana e por estar no paradigma do sentido (em oposição ao da significação). O discurso também é ideológico e estratificado/atravessado por forças centrípetas e centrífugas (desunificação/descentralização e unificação/centralização). Ele engendra relações dialógicas de sentido e avaliação, dessa forma, os conceitos de ideologia, relações dialógicas e valoração orbitam em torno do conceito de discurso. As relações dialógicas são o núcleo para pensar os discursos. Há uma dialogicidade interna aos discursos (relações de sentido e valoração):

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 88).

O discurso é sempre atravessado por discursos outros que o avaliam, discursos precedentes (os já-ditos) ou discursos subsequentes (os pré-figurados). Dessa forma, todo e qualquer discurso incorpora os discursos/as palavras de outrem, aproximando-se ou afastando-se deles, pois ao compreendê-los uma resposta ativa é gerada, e antecipa as respostas futuras:

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 89).

O estudo do discurso não pode ser desvinculado do estudo da situação de interação, pois os discursos surgem desse contexto mais amplo e dessa situação imediata de interação entre os sujeitos. Ao estudarmos os discursos dos sujeitos de pesquisa precisamos considerar que eles são ideológicos, que suas palavras refletem e refratam a realidade a sua volta de

---

<sup>9</sup> Vozes como um construto semântico-axiológico-ideológico de dizer *no, para e com* o mundo (BAKHTIN, 2015b [1929]).

acordo com a sua valoração. A esfera acadêmica de acordo com o lugar/posição social ocupada por alunas e professores, pode ser enunciada, valorada, refratada diferentemente.

Além da concepção dialógica de discurso, os conceitos de *enunciado* e *gêneros do discurso* são outros dois pilares dos estudos dialógicos. Brait e Melo (2013) destacam que os termos enunciado/enunciado concreto/enunciação<sup>10</sup> também se articulam a outros, como: signo ideológico, palavra, interação, texto, discurso, linguagem em uso, atividade, esfera de produção, circulação e recepção; que mais do que serem constitutivamente próximos, também lhes conferem sentidos específicos (p. 62).

Bakhtin (2011 [1952-1953]) deixa explícito o imbricamento dos conceitos de *enunciado* e *gêneros do discurso* nos excertos abaixo:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (p. 261).

[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (p. 262).

Apesar dessa inter-relação dos conceitos de enunciado e gêneros do discurso tentaremos conceituar os dois termos separadamente a partir da retomada de textos do Círculo e de pesquisadores brasileiros que os estudam. Iniciemos pela revisitação dos textos que paulatinamente vão construindo o conceito de enunciado.

---

<sup>10</sup> Ao referir-se a enunciado, enunciado concreto e enunciação, Brait (2013) usa os termos simultaneamente, sendo separados por uma barra e afirma que “enunciado/enunciado concreto/enunciação, no sentido bakhtiniano, são noções de tal forma implicadas, entretecidas com a situação, contexto, história, que podem abranger desde uma expressão monolexemática como “Bem” até um texto bem mais extenso.” (p. 68). Ressaltamos também que além das implicações e proximidades entre os conceitos, as traduções são flutuantes no uso dos termos, pois a tradução de um mesmo texto ora traz o vocábulo “enunciado” ora “enunciação”. Neste trabalho respeitamos a tradução utilizada nas obras consultadas e abordamos ambos os conceitos.



### 2.3.2 Enunciado<sup>11</sup>: a unidade da comunicação discursiva

Qual a importância do conceito de enunciado para os estudos do Círculo? Brait e Melo (2013) respondem-nos que a noção de enunciado

[...] tem papel central na **concepção de linguagem** que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de **um ponto de vista histórico, cultural e social** que inclui, para efeito de compreensão e análise, a **comunicação efetiva e os sujeitos e discursos** nela envolvidos. (BRAIT; MELO, 2013, p. 65, grifos nossos).

Logo, é clara a relação do conceito de enunciado com o de linguagem e o de sujeito. Ou seja, a língua se concretiza por meio de enunciados, que são situados sócio, histórica e culturalmente e a produção desses enunciados se dá na interação verbal entre os sujeitos, numa construção determinada pela alteridade, pela situação mais ampla e imediata que envolvem tais interlocutores. A cada nova situação de interação, novos enunciados são produzidos, por isso, o enunciado é um “[...] ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva.” (FARACO, 2009, p. 23). Ele é heterogêneo e sempre discurso citado, como afirma Faraco (2009), pois é constituído de vozes outras que estão de tal forma interiorizadas em nós que não percebemos sua alteridade (metaforicamente, são palavras que perderam as aspas).

O enunciado é a *unidade real da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]), é a forma material dos discursos, pois não nos comunicamos por meio de orações (como unidade da língua), mas por meio dos discursos materializados nos enunciados e tipificados nos gêneros. Os enunciados são “concretos e únicos” do ponto de vista da eventicidade, mas dialógicos do ponto de vista da historicidade, pois dialogam com outros

---

<sup>11</sup>Ao apresentarmos o conceito de enunciado, nesta seção, também abordamos questões relacionadas à enunciação. Compreendemos, assim como explica Brait (2013) a partir do texto *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOCHÍNOV, 1926), que os conceitos estão imbricados, pois os enunciados derivam do processo de interação social entre os sujeitos da enunciação. Nessa acepção, a enunciação se situa “na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico, o seu caráter único.” (p. 67-68). Ressaltamos que na tradução de *A construção da enunciação e outros ensaios*, Geraldini justifica o uso do termo enunciação: “ao usarmos ‘enunciação’ nos opomos à hipótese de que o grupo tratava dos enunciados, enquanto tais (obviamente não com frases ou orações como trabalhou a linguística por muito tempo). Interessava-lhes a totalidade do enunciado [...]” (2013, p. 16).

enunciados que os antecederam e com os que virão, sendo “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 272).

Os enunciados têm um caráter dialógico, conforme apresentado por Volochínov (2013 [1930b]): “[...] qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma de diálogo.” (p.163). Sendo assim, “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 297).

Essas relações dialógicas entre os enunciados estão ancoradas na realidade social. Medviédev (2016 [1928]), em *O método formal nos estudos literários*, afirma o caráter social do enunciado:

Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar [...], o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento da comunicação. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 183).

Dessa forma, é necessário considerar que a palavra só tem sentido nas enunciações e quando se leva em conta o contexto extraverbal que a engendra, ou seja, o entorno sócio-histórico-cultural no qual as interações entre os interlocutores se estabelecem. Sendo parte da realidade social, a estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. A situação agrega aspectos não-verbais (ou extraverbais) que determinam as enunciações, a saber: o espaço e o tempo (o onde e o quando); o objeto ou tema de que trata a enunciação (aquilo de que se fala); a atitude dos falantes face ao que ocorre (a valoração) (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b]). Esses são os três componentes do contexto extraverbal da enunciação, já anunciados por Volochínov em 1926: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (o visto); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores (o sabido e compartilhado); 3) sua avaliação comum da situação (o avaliado) (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]).

A situação, com seus elementos não-verbais (subentendidos), e os participantes da interação determinam a forma e o estilo da enunciação. No estudo das práticas de escrita na esfera acadêmica e escolar é imprescindível considerar as condições extraverbais que participam da construção dos enunciados, pois “nenhuma enunciação – científica, filosófica,

literária – pode efetuar-se sem algo que seja subentendido.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b], p. 173).

A enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o **meio extraverbal e verbal** (isto é, as outras enunciações). [...] As dimensões e as formas da enunciação são determinadas pela **situação da enunciação e por seu auditório**. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 129, grifos nossos).

A enunciação só acontece entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados, podendo o interlocutor ser real ou um representante do grupo social ao qual pertence o interlocutor. Ou seja, todo enunciado procede de alguém para outro alguém. A interação é o cenário necessário para a produção dos enunciados (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b]).

Como vimos, os interlocutores são determinantes na construção dos enunciados, pois “cada enunciação [...] está dirigida a um ouvinte, quer dizer, *a sua compreensão e sua resposta [...] a sua concordância ou discordância*, em outras palavras, à *escuta avaliativa* do ouvinte, do auditório.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b], p. 163, grifos do autor). Logo, todo enunciado espera pela compreensão do interlocutor, que se mostra em sua resposta ativa. Esse é outro conceito bastante importante ao refletirmos sobre a produção e a recepção de textos na formação docente. Segundo Bakhtin,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 271).

Quando a compreensão se estabelece, a enunciação, que é fruto da natureza dialógica da interação social, se sustenta pela rede da responsividade, ou seja, o *eu* e o *outro* se alternam num diálogo em sentido amplo, produzindo perguntas e respostas. A responsividade é uma exigência das práticas sociais de interação, pois constrói os elos da corrente contínua da comunicação verbal, ligando enunciados precedentes e subsequentes. A compreensão é sempre ativa, sendo um processo de cocriação entre os sujeitos, e é sempre avaliativa. Ao compreender o enunciado e responder a ele ativamente, o sujeito (ouvinte/leitor) “[...] não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.” (BAKHTIN, 2011 [1970-1971], p. 378). Logo, como afirma Bakhtin

(2011 [1970-1971]), a compreensão é o encontro e se dá na confluência entre o que é repetível (os elementos linguísticos) e o que é irrepitível (os sentidos).

Mesmo os enunciados que circulam na esfera acadêmica estão respondendo aos que os precederam nessa esfera de atividade e consideram a resposta ativa dos seus interlocutores, o que implica que as produções estão num constante diálogo com o já dito e com o há de vir.

Qualquer enunciação, também aquela escrita, completa, responde a alguma coisa e é orientada a uma resposta. [...] Qualquer documento escrito continua o trabalho dos precedentes, polemiza com eles, espera uma compreensão ativa, responsiva, antecipa-a etc. Qualquer documento [...] escrito [...] está destinado a ser compreendido [...] *no processo de formação daquela esfera ideológica de que representa um elemento constitutivo*. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1928], p. 118-119, grifos do autor).

Nas palavras de Bakhtin (2011 [1952-1953]), essa resposta aos enunciados precedentes pode ser na forma de rejeitá-los, confirmá-los, completá-los, subentendê-los, levá-los em conta. O autor ainda explica que é impossível que alguém defina sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Dessa forma, todo enunciado apresenta atitudes responsivas a vários outros enunciados de uma esfera de comunicação discursiva. E nesse processo de compreensão vamos nos apropriando das palavras, tornando-as nossas próprias palavras:

quando nós compreendemos uma palavra ou uma sequência organizada de palavras, em certo sentido traduzimos esta palavra do discurso externo (escutado ou lido) de outro homem para o nosso discurso interno e com isso reproduzimos novamente esta palavra, circundamo-la com outras palavras, encontramos seu lugar particular no fluxo verbal completo da nossa consciência. [...] a nossa compreensão [...] contém sempre um caráter de *resposta avaliativa*, um caráter de réplica. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930c], p. 194).

A manifestação dessas relações dialógicas entre os enunciados pode se dar de diferentes maneiras, e ficam bem explícitas nos textos escritos:

os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações,

determinada não pelo objeto do próprio discurso mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 297).

Embora essa atitude responsiva ativa seja imprescindível e requerida em todas as situações de interação, muitas vezes na esfera acadêmica o que se observa é que, por mais que os professores desejem, incentivem e cobrem de seus alunos essa compreensão ativa, muitas vezes, a compreensão que se aceita é somente aquela que acolhe os discursos dos enunciados lidos. Não se permite ao estudante, em fase inicial de letramento acadêmico, rejeitar, completar, questionar. É o que Lillis (2003) constata sobre o predomínio, na esfera acadêmica, de uma visão monológica da linguagem que entende as formas de produção de texto na comunicação dos resultados científicos como algo a ser recebido, aceito, acolhido. Logo, a dimensão dialógica da linguagem na qual os enunciados concretizam a comunicação entre os sujeitos e que é direcionada à construção da responsividade ativa é suplantada pelo acolhimento do discurso da autoridade (da palavra autoritária), materializado no discurso dos membros mais experientes ou nos textos lidos.

Outra questão importante a considerar é que todo enunciado nasce num contexto saturado de significados e valores, posicionando-se social e avaliativamente (FARACO, 2009). Para Medviédev (2016 [1928]), a língua viva se manifesta por meio de enunciados concretos que são constituídos de palavras e sentidos. Tais enunciados são únicos e situados historicamente e as palavras que os compõem vêm da vida (da cadeia discursiva), ou seja, de outros enunciados que os antecederam e que a outros sucederão. Esses enunciados só têm sentido porque estão imersos numa atmosfera axiológica que imprime tons valorativos às palavras que os constituem e fazem deles fenômenos sociais e históricos singulares. O papel da avaliação social é dar atualidade histórica à presença singular de um enunciado (na materialidade da palavra) ao ligá-lo com a abrangência e a plenitude do seu sentido. É a avaliação social que determina a escolha do objeto (conteúdo), da palavra, da forma e sua combinação na produção dos enunciados. Ela manifesta-se de forma “mais pura e típica na entonação expressiva.” É a entonação que une o sentido ao som no enunciado.

Por isso, o enunciado nunca é neutro, é sempre perpassado por uma orientação apreciativa, que constitui a sua significação, e se manifesta por meio da entonação expressiva. “O vínculo entre a enunciação, sua situação e o seu auditório se estabelece, sobretudo, pela entonação. [...] a entonação tem um papel essencial na construção da enunciação.”

(VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b], p. 174). Ela está na fronteira entre o dito e o não-dito e estabelece o vínculo entre a palavra e o contexto extraverbal.

Além da entonação, Volochínov (2013 [1930b]) apresenta os outros elementos constitutivos da forma da enunciação, isto é, “[os] três elementos, por meio dos quais se constrói qualquer enunciação significativa [...]”: 1) o som expressivo – a entonação; 2) a seleção das palavras; 3) a disposição das palavras no interior da enunciação. (p. 174). É por meio da entonação, determinada pela situação e pelo auditório, que as palavras e sua disposição são escolhidas para compor o verbal do enunciado, dando-lhe sentidos. As palavras são escolhidas de enunciados outros semelhantes ao nosso e de acordo com o gênero do discurso, que é a forma típica do enunciado. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]).

Bakhtin (2011 [1952-1953]) também apresenta as características dos enunciados. Ao pensarmos nas produções textuais escritas, assumindo que textos são enunciados, é importante que consideremos tais características. Os limites de cada enunciado são definidos pela:

a) alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes;

Todo enunciado [...] tem por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros [...]. O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (p. 275).

Considerando-se essa peculiaridade, Bakhtin (2011 [1952-1953]) afirma que, diferentemente da oração (unidade da língua), o enunciado (unidade da comunicação verbal) tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal), relação imediata com enunciados alheios, dispõe de plenitude semântica e capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, e isso é possível, também, devido à alternância dos sujeitos. Ou seja, aquilo que produzimos/escrevemos responde a enunciados precedentes e antecipa as respostas de outros interlocutores. Dessa forma, ao escrevermos pensamos em “a quem dizer?”. Neste trabalho analisamos as respostas às perguntas dos questionários como enunciados. A pesquisadora coloca as questões que são compreendidas pelos sujeitos, formadores e futuras professoras, e mobilizam uma resposta ativa que se materializa nas respostas. O movimento de perguntar e responder permite essa alternância entre os sujeitos que estão interagindo e dialogando sobre a temática da pesquisa. Ao elaborar as questões a pesquisadora considerou quem são seus interlocutores e, da mesma forma, esses interlocutores

ao se tornarem locutores no momento de responder, consideram a pesquisadora como sua interlocutora.

b) conclusibilidade do enunciado: o falante conclui seu projeto de dizer em dado momento ou sob dadas condições. Tendo definido “o que dizer” o interlocutor dá a ele um acabamento, mesmo que provisório, que permite a sua compreensão ativa. Essa “inteireza acabada do enunciado” é assegurada por três elementos: 1- exauribilidade do objeto e do sentido (“ter o que dizer” naquela situação); 2- projeto de discurso ou vontade de discurso do falante (“o querer dizer”/finalidade); 3- formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (“como dizer”, na forma de gêneros) (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]). A exauribilidade do objeto e do sentido – um dos fatores que garante a conclusibilidade do enunciado – se relaciona à esfera social na qual o enunciado é produzido. Diante da situação de interação nessa esfera o gênero discursivo é escolhido, de acordo com os objetivos propostos, pois atenderá ao que se deve enunciar e como, dando ao enunciado um acabamento. Esse acabamento provisório tem relação com o projeto de discurso do sujeito – outro fator de conclusibilidade –, ou seja, o que se deseja enunciar naquela situação, o “querer dizer” do enunciador. O terceiro fator que propicia a conclusibilidade do enunciado é a escolha do gênero discursivo. Essa escolha “é orientada pelas características específicas de cada esfera da comunicação, pelas necessidades de uma determinada temática, pelas relações existentes entre os interlocutores [...] e por outras particularidades da interação.” (SILVEIRA, ROHLING, RODRIGUES, 2012, p. 34). Esses três fatores estão intimamente ligados na construção do enunciado. Nesta pesquisa, cada resposta às perguntas do questionário tem sua inteireza provisória, considerando-se que naquele momento a resposta está limitada por um tempo, um espaço e também ao projeto de dizer dos sujeitos que, algumas vezes, optaram por não responder as questões.

c) a expressividade, como elemento constituidor do enunciado, imprime nele os índices sociais de valor atribuídos pelo sujeito nas situações de interação. Ao posicionar-se em relação ao seu próprio enunciado e a seus interlocutores, o sujeito “expressa”/materializa seus valores sociais e apreciativos, e isso se manifesta nas escolhas dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]). Essas escolhas podem marcar o enunciado de forma mais ou menos intensa. Nas palavras de Bakhtin (2011 [1952-1953]): “nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem

significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível.” (p. 289). É relevante considerarmos a característica axiológica do enunciado ao analisarmos os enunciados-resposta ao questionário desta pesquisa, considerando que não são neutros e que materializam as apreciações e avaliações dos sujeitos em relação às questões apresentadas.

Tratemos do enunciado, como sinônimo de texto<sup>12</sup>, nos estudos do Círculo. Segundo Brait (2016a), “tanto Bakhtin quanto os demais participantes do Círculo (talvez) suspeitem do termo texto, substituindo-o por enunciado/enunciação.” (p. 16). Podemos assumir texto e enunciado como sinônimos na perspectiva dos estudos dialógicos, tendo em vista que o texto se constitui de sua dimensão semiótica (o verbal, repetível) e de sua dimensão discursiva (o não-verbal, irrepitível), o que o singulariza e situa historicamente (BAKHTIN, 2011 [1959-1961]).

Para Bakhtin (2011[1959-1961]) “Cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado).” (p. 310). Essa característica do texto/enunciado de ser irrepitível, singular, único faz com que esteja ligado ao elemento de autoria, segundo Bakhtin. Ao escolher os textos que serão trabalhados em sala de aula, essa natureza única e singular deve ser levada em conta, pois eles estão ancorados num contexto de produção (quem, quando, onde, sob quais influências o texto foi produzido), que imprime a eles sentidos situados historicamente que necessitam ser considerados.

O texto é concebido como evento, como um acontecimento da vida da linguagem e da comunicação ideológica verbal que se desenvolve na fronteira entre duas consciências (BAKHTIN, 2011 [1959-1961]). Brait explica a importância de considerarmos essa característica do texto:

A ideia de *fronteira entre duas consciências* é muito importante para o texto ser compreendido como *evento, acontecimento vivo* que envolve necessariamente história, sociedade, valores, sujeitos, posições diante da vida, o que impede que ele seja analisado como autônomo, sempre idêntico a si mesmo, embora sua

---

<sup>12</sup> Estamos nos referindo a textos orais e escritos, pois a ênfase nos estudos do Círculo (também devido à época em que viveram seus autores) é sobre a linguagem verbal, mas não podemos deixar de considerar as multisssemioses presentes nos textos da atualidade. Nesta pesquisa, assumimos enunciado e texto (na concepção dialógica) como sinônimos, e respeitamos a tradução dos textos que ora usam o termo enunciado, ora texto ou texto-enunciado (como nos textos de autores filiados à ADD).



materialidade possa criar essa ilusão. Na verdade, ele só existe, só ganha vida, no cruzamento entre duas consciências, sendo uma delas necessariamente a do leitor/espectador/analista. (BRAIT, 2016a, p. 18, grifos do autor).

Esse modo de entender o texto é fundamental para o ensino já que tanto na produção textual quanto na recepção há uma relação de interação entre aquele que escreve/fala e aquele que lê/ouve. Logo, nas práticas de escrita essa interação acontece uma vez que o autor responde aos enunciados anteriores e antecipa as respostas de seu leitor ao escrever seu texto. Da mesma forma nas práticas de leitura/escuta os sentidos dos textos são produzidos na interação entre o autor e o leitor/o falante e o ouvinte, o que significa que diferentes sentidos podem ser produzidos a depender de quem sejam os interlocutores e de sua inserção sócio-histórica e cultural.

A compreensão que o professor tem sobre o que seja o texto e sobre os gêneros em que eles se conformam é fundamental para que ele faça as suas escolhas considerando não só os objetivos que tem em relação ao ensino de questões linguísticas, mas também em função da dimensão discursiva dos textos. Alguns autores, como Geraldí, lembram que o texto não pode ser pretexto para o ensino da língua como sistema, pois ele é antes de tudo o lugar de encontro de ideologias, diálogos, histórias, valores, pontos de vista sobre a realidade, apesar de sua materialidade relativamente estável. Brait ressalta a dimensão dialógica da vida dos textos:

A vida do texto e entre textos se dá no universo da dialogicidade, caracterizando-se pelo movimento de discursos sociais, culturais, éticos, estéticos que, para serem mobilizados, dependem da existência do texto enquanto evento, enquanto acontecimento, necessariamente protagonizado por sujeitos situados histórica e socialmente. (BRAIT, 2016a, p.18).

Os textos-enunciados são a materialização dos discursos que emergem das diferentes esferas de atividade humana, tipificando-se em gêneros do discurso. Diante do que foi apresentado sobre o conceito de enunciado e considerando a sua inter-relação com o conceito de gêneros do discurso, passamos agora a discorrer sobre este último.

### 2.3.3 Gêneros do discurso: a forma *típica* dos enunciados

Os gêneros do discurso nascem nas diferentes esferas da atividade humana, são por elas constituídos, nelas circulam e funcionam para mediar as interações, pois “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 262, grifos do autor). Todas as esferas da atividade humana se relacionam com a linguagem e os sujeitos a utilizam conformada em gêneros do discurso, que organizam as atividades e orientam a participação em cada esfera. Por isso, ao pensarmos o estudo dos gêneros não podemos abstraí-los das esferas de atividade humana nas quais se constituem e medeiam as interações, nem do tempo e lugar ou das relações que estabelecem entre os interlocutores. Também precisamos considerar que o repertório de gêneros modifica-se na mesma medida em que as atividades da esfera mudam e/ou ampliam-se. Isso quer dizer que novos gêneros surgem ao longo do tempo e das relações sociais e dialógicas que se estabelecem nas esferas discursivas ou mesmo podem ser transformados para adaptarem-se às novas situações de comunicação discursiva. E isso porque os gêneros são plásticos e sensíveis às mudanças sociais. Ou seja, são apenas relativamente estáveis. Faraco destaca a importância de estudarmos os gêneros junto das esferas de atividades que os criam e os constituem:

O que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma. (FARACO, 2009, p. 126).

Os estudos do Círculo enfatizam o necessário domínio dos gêneros de determinada esfera para que o sujeito possa inserir-se e participar das atividades que lhe são peculiares. “Em outras palavras, [para Bakhtin e Medviédev] aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer.” (FARACO, 2009, p. 131). Logo, constata-se a relevância desse conceito para pensarmos as atividades que se desenvolvem na esfera acadêmica de formação de professores e também a sua relação com a produção de textos que fazem parte dessa esfera.

Mesmo antes do texto principal do Círculo que aborda essa questão – *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]) –, Volochínov (2013 [1930b]) e Medviédev (2016

[1928]) apresentaram definições similares para os gêneros, enfatizando seu caráter social e de relativo acabamento, respectivamente:

Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo verbal – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social. (p. 157) [...] Cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo*, que chamaremos a partir daqui de *gênero*. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b], p. 159, grifos do autor).

O gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 193).

Essas citações reafirmam o imbricamento entre os conceitos de enunciado e gênero, conforme abordamos anteriormente. Os gêneros são as formas típicas dos enunciados e são inúmeros, pois atendem às diferentes situações de interação presentes numa sociedade. Brait (2016b), na apresentação da tradução de *O método formal nos estudos literários*, assim resume a concepção de gênero conforme explicitada por Medviédev (2016 [1928]) no capítulo *Os elementos da construção artística*:

[...] o gênero emerge da totalidade concluída e solucionada do enunciado, que é o ato realizado por sujeitos organizados socialmente de uma determinada maneira. Trata-se de uma totalidade temática, orientada pela realidade circundante, marcada por um tempo e um espaço. [...] o gênero se define a partir de uma *dupla orientação na realidade* [...] [d]a exterioridade implicada no gênero [...] no que diz respeito a tempo, espaço e esfera ideológica a que o gênero se filia. [...] [d]a interioridade do gênero, relacionada a formas, estruturas e conteúdo temático do enunciado em sua totalidade, [...] unindo-se ou aproximando-se de uma *esfera ideológica*. (BRAIT, 2016b, p. 15, grifos do autor).

Concordando com as teses de Volochínov e Bakhtin, essa abordagem de Medviédev destaca que o gênero articula o uso dos recursos linguísticos à situação de interação, o verbal ao extraverbal. O autor apresenta considerações relevantes sobre o gênero, as quais enumeramos a seguir: 1) Cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele; 2) Cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade; 3) São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade; 4) A realidade do gênero [que é a realidade social] e a realidade que o gênero pode alcançar estão organicamente ligadas. Dessa forma, o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva

na realidade, dirigido para seu acabamento; 5) O gênero lança uma luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 198-201).

Bakhtin (2011 [1952-1953]) explicita que os gêneros oriundos de diferentes esferas são heterogêneos e vão desde os gêneros do cotidiano – primários – até os mais elaborados das esferas política, artística e científica – secundários. Podemos compreender melhor as distâncias e aproximações entre os gêneros primários e secundários nas palavras do autor:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 263).

Considerando que as esferas de comunicação que originam os gêneros primários são mais imediatas, podemos entender que esses gêneros estão ligados às condições e formas de comunicação social determinadas por ideologias do cotidiano e, os gêneros secundários – de esferas mais complexas e desenvolvidas – por ideologias especializadas/sistematizadas.

Entre os gêneros existem aqueles que são mais maleáveis, plásticos e livres e que variam conforme as circunstâncias, a posição social dos interlocutores, as relações sociais. Esses enunciados tipificados podem sofrer uma reestruturação criativa, sem, entretanto, recriar o gênero, como os gêneros artísticos. Outros são mais estáveis, como alguns gêneros cotidianos de saudações, despedida, felicitações, entre outros, que podem tornar-se mais elevados e oficiais. “A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação.” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 283). Os gêneros científicos ou acadêmicos estão entre os mais “estáveis e prescritivos” e embora exijam uma linguagem mais “neutra” e impessoal, não podem ser considerados como tal, pois medeiam as interações entre interlocutores reais em situações nas quais os sujeitos assumem diferentes funções e posições sociais (aluno-professor, professor-pesquisador, cientista-aluno etc). Logo, não há gênero neutro, pois as interações entre autor/leitor, falante/ouvinte são marcadas por

relações de poder, ideologias, posicionamentos valorativos. E isso fica muito explícito nas relações da/na esfera acadêmica.

A grande diversidade de gêneros existentes e à disposição do falante permite que ele os use com segurança mesmo desconhecendo a sua existência teórica, isto é, moldamos nosso discurso em forma de gêneros e falamos por meio deles. Outro ponto destacado por Bakhtin é que os gêneros nos são dados, estão “prontos” para serem usados nas diversas situações de comunicação. Esse é o caráter normativo dos gêneros. Logo o falante não necessita criá-los a cada interação, pois seria impossível, mas isso não significa que os gêneros são fixos ou imutáveis, como já dissemos, pelo contrário, eles se formam e se transformam a partir das demandas de interação da/na sociedade.

Os gêneros são produtos de determinadas funções e condições específicas das esferas de comunicação e se manifestam tematicamente, composicionalmente e estilisticamente de acordo com essas esferas. Esses três elementos constitutivos do gênero são indissociáveis. “O tema do gênero refere-se ao modo de relação do enunciado com o objeto de sentido; é de natureza semântica; caracteriza-se por atribuir uma apreensão delimitadora do objeto de sentido e por compor-se de uma expressão valorativa [...]” (GRILLO, 2006, p.146).

Intimamente ligado ao conteúdo temático está o estilo, que diz respeito à seleção típica dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. A determinação do estilo dos enunciados se deve à escolha do gênero discursivo de dada esfera na qual a interação acontece e de acordo com o contexto extraverbal da comunicação.

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros [...]. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 266).

A composição é o terceiro elemento indissociável da constituição do gênero. Para Bakhtin (2011 [1952-1953]), a composicionalidade não pode ser entendida apenas como o elemento que dá a forma ao enunciado, pois além dessa característica ela também mobiliza procedimentos que dão o acabamento e organizam o material do enunciado. O autor também afirma que a forma composicional está ligada a uma forma padrão relativamente estável de

estruturação de um todo e ainda pode ser considerado o elemento mais característico do gênero.

Os gêneros discursivos são os mediadores das diversas interações verbais que acontecem entre os sujeitos. Sendo assim, dominar diferentes gêneros é imprescindível, e para o professor dos diferentes níveis de ensino, conhecer esse conceito e sua relação com o trabalho pedagógico com a língua é fundamental. Os mais diversos gêneros são aprendidos em situações reais de uso, sejam eles gêneros orais ou escritos do cotidiano (primários), apreendidos espontaneamente na troca verbal mais íntima e permeados pela ideologia do cotidiano, ou gêneros mais complexos oriundos de esferas sociais institucionalizadas (secundários), determinados pela ideologia oficial.

A discussão da teoria de gêneros nos ajuda a compreender que as atividades de qualquer esfera, entre elas a escolar e a acadêmica, passam pelo domínio dos gêneros que medeiam as interações em cada contexto. Dessa forma, ao estudarmos os letramentos acadêmicos na formação docente, precisamos também nos ocupar da pesquisa com os gêneros que participam dessa formação. As práticas de leitura e escrita, compreensão e produção de texto estão diretamente relacionadas aos gêneros e aos diferentes eventos e práticas de letramentos a eles vinculados.

Nessa perspectiva, ao pensarmos a formação docente e o ensino da produção escrita na Educação Básica, o ensino e a aprendizagem de práticas de linguagem que se materializem em diferentes gêneros é o alicerce para a promoção de sujeitos participativos e interativos nas diversas atividades humanas. Desse modo, desde os gêneros mais corriqueiros e necessários à comunicação do dia a dia até os das instâncias mais complexas e desenvolvidas, geralmente mediados pela escrita ou pela fala mais formal, deveriam ser objeto de ensino e aprendizagem, considerando-se as necessidades de comunicação e interação dos sujeitos aprendizes. Logo, aquele ensino que privilegiava o estudo fragmentado das unidades menores da língua (sons, palavras, frases), a partir dessa abordagem, é (deveria ser) substituído pelo trabalho com gêneros discursivos materializados em textos autênticos que circulam em diferentes esferas sociais, pois “Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas.” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 283).

Por isso, enfatizamos que as práticas de linguagem ensinadas na escola deveriam passar pelo domínio dos gêneros. Bakhtin (2011[1952-1953]) afirma que mesmo que as

pessoas dominem sua língua materna, podem sentir-se impotentes em alguns campos de comunicação por não dominarem os gêneros dessas esferas. Dessa forma, desde os anos iniciais da Educação Básica as práticas de leitura e escrita precisam constituir-se em práticas sociais de utilização da língua, o mais próximas possível de seus usos reais, mediadas por gêneros.

Vale ressaltar que a escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados em sala de aula precisa considerar as esferas sociais nas quais eles se formam, são produzidos e circulam e também seu caráter ideológico, seus interlocutores e suas diferentes funções sociais, pois é em função disso que os temas, as composições e os estilos são agenciados e materializados linguisticamente. Logo, as aulas de língua ao elegerem o estudo de gêneros de diferentes esferas da atividade humana, propiciam a aprendizagem das práticas de linguagem necessárias a diferentes práticas sociais e comunicativas.

Ao concluir essa seção, lembramos que para Bakhtin a relação entre a vida e a língua-discurso é estabelecida pelos enunciados concretos que a realizam, enunciados esses que se tipificam nos gêneros discursivos. E que ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero enfraquece esse vínculo entre língua e vida (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]). Portanto, também não podemos dissociar esses conceitos das concepções de sujeito, língua e ideologia, pois na dinâmica da vida eles se interdependem. Na próxima seção, procuramos aproximar os conceitos da teoria dialógica às práticas de linguagem efetuadas na escola, pois esse é o local de atuação das professoras em formação.

#### 2.4 A TEORIA DIALÓGICA E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Os estudos do Círculo são bases epistemológicas e teórico-metodológicas importantes para pensarmos o ensino de línguas na Educação Básica, sendo, portanto, discussões necessárias na formação docente. Sua relevância é sentida e comprovada na incorporação de alguns conceitos (mesmo que incipientemente) em documentos nacionais oficiais parametrizadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997/1998).

Nas seções anteriores, estabelecemos poucas e breves relações entre os conceitos teóricos apresentados e o objeto desta pesquisa. Nesta última seção do capítulo, tecemos algumas reflexões a respeito do ensino das práticas de linguagem na escola, tendo em vista que nos interessa a formação do professor dos iniciais como leitor e produtor e para o ensino da escrita. Comentaremos sobre as práticas de leitura e de produção escrita à luz dos conceitos discutidos. Destacamos as práticas de leitura e escrita por entender que não há como falar em produção textual escrita sem falar em leitura, pois são práticas indissociáveis, embora tenham suas especificidades para o ensino e para a aprendizagem.

#### **2.4.1 Práticas de leitura na perspectiva dialógica: o lugar da escuta da palavra do outro**

Consideremos que o texto, entendido como texto-enunciado, é o ponto de partida e de chegada das aulas de língua(gem) e que precisa ser concebido para além de sua dimensão semiótica, de suas características linguísticas, visto que a cada nova leitura/produção, embora os elementos linguísticos possam ser repetidos, é um novo sentido que surge, instanciado por elementos não-verbais da interação. Para Brait, Bakhtin refere-se a texto

[...] como uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como enunciado concreto, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros. (BRAIT, 2016a, p.16).

Reiteramos que essa concepção de texto-enunciado assumida pelo Círculo é fundamental na esfera escolar, pois ela abarca em sua dimensão discursiva os sujeitos que interagem numa dada situação social mais imediata e num meio social mais amplo, fazendo com que a leitura de um enunciado seja única para cada leitor.

Desse modo, não podemos conceber a leitura simplesmente como a decodificação de palavras e o reconhecimento de seus significados e o leitor como o responsável por “descobrir” os significados do texto, sendo um interlocutor/leitor passivo. A partir de uma concepção dialógica e interacionista de língua(gem), a leitura é concebida como a produção de sentidos que ocorre no momento da interação entre autor-leitor mediada pelo texto. Sendo assim, as práticas de leitura instituem-se como momentos de interação e diálogo em que os



sujeitos constituem-se como interlocutores das palavras de outrem e autores de contrapalavras ao que foi lido. Geraldi destaca o caráter dialógico da leitura:

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem. (GERALDI, 2002, p. 6).

Considerando o caráter dialógico da interação, podemos pensar numa concepção de leitura em que, no momento em que lê, o sujeito interage/dialoga com o autor do texto e com os enunciados concretos por ele produzidos a respeito de determinado tema, de maneira a produzir sentidos. Tais sentidos são gerados a partir da conjunção da dimensão sógnica e da dimensão social dos textos e são uma forma de resposta ao lido. É necessário também considerar que

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 101).

Continuando nossa reflexão sobre a leitura de textos na escola não podemos deixar de considerar, por vezes, a complexidade do conteúdo dos textos lidos e da rede de relações dialógicas estabelecidas entre os textos no processo de compreensão. Bakhtin afirma que

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 289).

São as peculiaridades desse conteúdo semântico-objetual que imprimem as escolhas estilísticas e composicionais e isso pode trazer dificuldades de leitura, fazendo com que os signos não sejam lidos como signos ideológicos carregados de valores e sentidos, mas sejam vistos como sinais. A esse respeito, Bakhtin [Volochínov] diferencia os processos de

identificação e de descodificação, estando o segundo relacionado ao processo de compreensão em leitura:

O processo de descodificação não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. [...] O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 96).

Limitando o contato com o texto ao nível da identificação não haverá a interação prevista, visto que o leitor não produzirá sentidos nem respostas/contrapalavras sobre o conteúdo semântico-objetal do texto. Segundo Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]), essa “compreensão passiva” exclui qualquer resposta, não é uma verdadeira compreensão já que não se toma uma posição ativa em relação ao que é dito e compreendido, o leitor apenas e tão somente reconhece o “código”, quando “[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 96).

Nessa citação evidencia-se outro componente essencial no processo de construção de sentidos: o contexto preciso, a enunciação particular. É o contexto que orienta a interação. Escritores e leitores cooperam para a construção de sentidos, que são determinados pelas condições de produção (tempo histórico, lugar geográfico e social, ideologias, crenças, valores, imagens que se tem do seu próprio lugar e do outro) e de recepção do texto (quem é o leitor, que conhecimentos prévios e partilhados ele possui, em que tempo ele lê aquele texto, que ideologias presentes influenciam sua compreensão do texto, que ideia ele faz sobre o autor do texto e sobre si mesmo). Por conseguinte, os sentidos construídos nessa interação são regulados pelos contextos imediato e amplo que envolvem a situação comunicativa.

Refletir sobre a prática leitora sob o viés de que toda compreensão é ativa, implica assumir que toda atitude responsiva também é ativa e que ao compreender um enunciado o leitor coloca-se na posição de respondente, estabelecendo o diálogo e opondo à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929]). O autor complementa que essa compreensão se manifesta por meio de um material semiótico, que “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (2014 [1929], p. 34), ou seja, “A

palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (2014 [1929], p. 38). Para o pesquisador, a palavra existe para o falante em três aspectos:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 294).

A “palavra neutra” do dicionário não produz sentido, no máximo ela pode ter significados isolados; mas as palavras alheias com as quais se dialoga estão carregadas de sentido porque são produzidas por sujeitos em uma situação de interação real, incluída num contexto social amplo e na situação imediata (com interlocutores e suas posições sociais e objetivos definidos). Quando se passa a usar essas palavras imprimindo-lhes sentidos, elas passam a ser “minhas palavras”, já fazem parte do repertório linguístico e discursivo.

Dessa forma, os momentos de leitura na escola precisam promover a compreensão, pois só a partir dela é que as respostas necessárias à manutenção da interação verbal serão produzidas e que o leitor poderá apropriar-se da “palavra alheia” para em seguida constituir suas “palavras próprias”. Logo, “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 97 – nota de rodapé).

No momento de compartilhar suas respostas em atividades de compreensão e interpretação de textos, por exemplo, o aluno-leitor passa de interlocutor a locutor e o professor e os colegas são seus interlocutores reais, compartilhando do mesmo horizonte espacial, de conhecimentos e compreensão comuns e de uma avaliação comum da situação (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]). Isso revela que o discurso verbal, oral e/ou escrito, refletirá a situação extraverbal de interação entre o locutor, os interlocutores e o assunto discutido, e que o enunciado concreto sempre une os participantes da situação comum como coparticipantes que conhecem, entendem e avaliam a situação (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]).

Fica explícito que o processo de produção de sentidos de um texto é constituído não só dos elementos linguísticos, mas também do horizonte apreciativo/avaliativo dos envolvidos nessa interação verbal, pois

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 137, grifos do autor).

Dessa forma, todo enunciado é perpassado por uma orientação apreciativa que se manifesta por meio da entonação expressiva. “O vínculo entre a enunciação, sua situação e o seu auditório se estabelece, sobretudo, pela entonação. [...] a entonação tem um papel essencial na construção da enunciação.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b], p. 174).

Segundo Bakhtin (2011 [1952-1953]), as manifestações da compreensão do leitor frente ao texto podem explicitar-se de diferentes maneiras, desde o desinteresse em manter o diálogo com o autor (o que já configura uma postura responsiva ativa) até o diálogo explícito no qual se revelam dificuldades, concordâncias, lacunas, relações com outros textos etc. As formas de responsividade podem ser observadas na compreensão responsiva imediata, na resposta pronunciada/escrita ou no cumprimento de uma ação, ou ainda, na compreensão responsiva retardada, em que a contrapalavra se atualiza mais tarde na fala/escrita ou na ação.

A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da **compreensão ativamente responsiva** real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta real. É claro que nem sempre ocorre **imediatamente a seguinte resposta** em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a **compreensão ativamente responsiva do ouvido** (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se **imediatamente na ação** (o cumprimento da ordem ou do comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como **compreensão responsiva silenciosa** [...], mas isto, por assim dizer, é uma **compreensão responsiva de efeito retardado**: cedo ou tarde, o que foi ouvido ou ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. [...] Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso oral e escrito. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 271-272, grifos nossos).

O objetivo das aulas de leitura é formar um leitor crítico que constitua suas próprias palavras, ou seja, que extrapole a compreensão e apreensão da palavra alheia e que seja capaz de estabelecer relações com outros textos, com experiências suas e do *outro*, constituindo seus próprios discursos e materializando-os na escrita ou oralidade de enunciados de diferentes esferas sociais.

Logo, as aulas de práticas de leitura na escola ao promoverem o diálogo constante entre os leitores e os textos lidos e entre os leitores e seus outros interlocutores (seus colegas e

professores, por exemplo) propiciam leituras múltiplas e a negociação de sentidos. Dessa forma, deve-se desconfiar de uma única “resposta correta” para as questões de leitura, sejam elas formuladas pelo professor ou pelo autor do livro didático. Também é importante destacar a imprescindibilidade de textos autênticos nas atividades de leitura elaboradas pelo professor, não de textos criados para “ensinar a ler”, evitando-se a fragmentação (ou pelo menos mantendo-se a unidade de sentido nos fragmentos) e que os suportes textuais precisam ser considerados, pois eles participam da construção dos significados dos textos, ou seja, sempre que possível, as características extratextuais devem ser mantidas. Por exemplo, ao ler uma notícia é importante que, além de a notícia estar completa, se saiba em que jornal ela foi publicada, em que seção do jornal, se há fotos e legendas que a acompanham, qual é o espaço destinado a ela, entre outras questões. Além disso, Hila (2009) lembra que cabe ao professor pensar nas perguntas e na ordem delas, de modo a promover a interação do leitor com o texto e com os elementos extraverbaais para a construção de sentidos que sejam possíveis e adequados.

É por meio das leituras que interagimos com os discursos alheios e vamos construindo nossos próprios discursos, que vão se materializar nos textos que produzimos oralmente e por escrito. Por isso, ao pensarmos as práticas de produção textual nas esferas escolar e acadêmica não podemos dissociá-las das práticas de leitura, pois são elas que alimentam o conteúdo de nossos textos, que nos fazem conhecer diferentes formas de dizer de acordo com as finalidades comunicativas e os interlocutores. A leitura e a produção oral e escrita constituem as práticas e eventos de letramento que participam do processo de formação do docente e, depois, de sua atuação para o ensino da língua na escola.

#### **2.4.2 Práticas de produção textual (oral e escrita)<sup>13</sup> na perspectiva dialógica: o lugar de resposta à palavra do outro**

No mesmo sentido das discussões sobre leitura, as práticas de produção textual na escola precisam promover situações em que o sujeito assumo-se como autor de seus textos, que o sujeito “responsável” por sua autoria e “respondente” a discursos anteriores e a

---

<sup>13</sup> Entendemos que a perspectiva dialógica pode ser relacionada tanto à produção de textos escritos como orais. Por isso, embora nosso objeto de pesquisa se concentre na escrita, mencionamos brevemente algumas práticas orais, pois elas também fazem parte da formação docente, moldadas em diversos gêneros discursivos.

discursos que se sucedem (a partir da antecipação de respostas) seja inserido nesse jogo dialógico. Em vez de atividades que valorizam a cópia de trechos do texto, respostas reprodutivas que interrompem o diálogo e tornam “[...] o papel do *outro* no processo de comunicação discursiva extremamente enfraquecido.” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 273), o sujeito precisa ser ensinado a produzir enunciados significativos.

Na prática de produção escrita/oral de textos de diferentes gêneros discursivos, o sujeito estabelece a interação por meio de discursos que se constituem como uma réplica ativa a discursos anteriores, a discursos que estão por vir e, também, à antecipação do discurso do outro-leitor (BAKHTIN, 2011[1952-1953]). Para os estudos dialógicos esse diálogo não pode ser desconsiderado. Bakhtin confirma a relevância do *outro*, do destinatário/interlocutor nesse processo de troca verbal:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário [...] levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2011[1952-1953], p. 302).

Entretanto, a produção de textos na escola já foi apontada, como diz Antunes (2003), como “uma tarefa de dizer nada pra ninguém”, por se desenvolver de forma artificial e mecânica. Todavia, se o conceito de enunciado passa pela *alternância entre sujeitos*, o que implica um *acabamento específico* determinado pelo tratamento exaustivo do tema, pelo intuito do locutor e pelas formas típicas da estruturação do gênero, além da *relação valorativa com o próprio locutor e com os outros* (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]), a produção de textos na escola deveria ser uma prática social de interação entre escritores e leitores.

No momento da interação falante-ouvinte o discurso oral é construído simultaneamente à sua recepção (mas não é um discurso completamente novo, pois ele dialoga com outros já existentes), ele é adaptado ao meio social e à esfera comunicativa em que se encontra, aos objetivos e intenções do locutor, à posição social ocupada pelo locutor e pelo seu interlocutor, aos conhecimentos compartilhados entre ambos, isto é, o ouvinte é importante porque dizemos o que dizemos em virtude de quem é o nosso interlocutor. Esse interlocutor, seja ele o ouvinte ou o leitor, age de maneira responsivamente ativa, concordando, discordando, acrescentando, corrigindo ou executando algo. “A consideração do

destinatário e a antecipação da sua atitude responsiva são frequentemente amplas, e inserem uma original dramaticidade interior no enunciado [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 302).

Dessa forma, todo indivíduo “produtor de textos” necessita não apenas ter para quem dizer, mas também ter o que dizer, saber com que intenções e de que forma dizer, que gênero será escolhido para materializar esse discurso. “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 301). Isso implica um trabalho constante de leitura de gêneros discursivos de diferentes esferas.

Propor práticas de produção escrita em sala de aula requer que elas estejam inseridas em práticas sociais de interação, nas quais o aluno-escritor tenha para quem escrever e saiba com que objetivos está escrevendo. Portanto, o professor não deveria ser o único leitor dos textos produzidos pelos seus alunos tampouco ter como única função corrigi-los e dar uma nota. Escrevemos para que nossos textos sejam lidos, por isso precisamos saber para quem estamos escrevendo, pois o interlocutor é fundamental no processo de constituição do discurso/texto.

Nota-se que as práticas de leitura e produção textual caminham paralelamente. Como professores, não se pode propor a leitura de notícias, por exemplo, analisá-las e depois solicitar que os alunos escrevam um editorial. Embora ambos os gêneros sejam da esfera jornalística, eles apresentam características e funções bem diferentes. A notícia é predominantemente narrativa e o editorial argumentativo – além de outras singularidades de cada gênero, como seus leitores potenciais, suas funções comunicativas, o fato de a notícia não ser assinada, entre outras características –, o que exige o agenciamento de recursos linguísticos e estratégias de organização discursiva diferenciadas.

Outro aspecto relevante a se destacar é que a produção é um processo de autoria, se o destinatário é importante, o autor também é. Ele é quem assina por sua produção textual e responsabiliza-se por ela. Por isso, faz parte do processo de escrever a revisão e reescrita textual, ou seja, o texto produzido precisa passar por momentos de leitura, releitura, análise e correção a fim de se adequar aos interlocutores, aos objetivos propostos, às características do gênero, ao suporte escolhido, à esfera de circulação e às normas linguísticas. Dessa forma,

não basta que o *feedback*<sup>14</sup> do professor se restrinja a comentários como “Bom texto!” ou “Você pode melhorar!”, ou ainda que apenas os erros de grafia sejam apontados ou corrigidos ou que pontos de interrogação sejam inseridos nos trechos em que a construção de sentidos esteja prejudicada. O processo de escrita e reescrita é dialógico, nele professor e aluno dialogam sobre as possibilidades de sentidos do texto, e, na construção desse diálogo, é importante que se promova a reflexão e a compreensão dos acertos e equívocos de modo a propiciar uma reelaboração consciente. Sobre a responsividade e o processo de revisão docente, Menegassi e Gasparotto (2019) afirmam:

No contexto de ensino de produção textual, a responsividade exerce papel crucial na interação professor-aluno, sobretudo no tocante à revisão docente. [...] as escolhas de revisão docente orientam a qualidade da responsividade do aluno, fazendo com que, ainda que tardia, sua resposta represente uma atitude responsiva ativa marcada pela compreensão, reelaboração, internalização e apropriação do processo de elaboração do discurso escrito. (MENEGASSI, GASPAROTTO, 2019, p. 111).

Diante disso, não só as práticas de leitura e escrita devem estar inter-relacionadas, mas a prática de reflexão sobre a língua também irá acompanhá-las, servindo de ferramenta para a construção de sentidos adequados, seja na leitura ou na escrita. Embora esse não seja o foco nesta pesquisa, apenas a mencionamos a fim de alertar para a possível existência ainda hoje, de práticas que consideram que a escrita na escola se dá a partir da aprendizagem das regras e exceções da gramática da língua, por meio de exercícios alheios às práticas sociais de uso da língua. Nessa perspectiva, o domínio dessas regras seria um pré-requisito para a produção de textos. Entretanto, lembramos que para o Círculo a forma de tratar o trabalho com a língua, nesse caso a língua escrita, é explicitado na sugestão de uma ordem metodológica<sup>15</sup> sugerida por Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]), que começa pelas formas e os tipos de interação verbal em ligação com as situações concretas em que se realiza, passando pelas formas distintas de enunciações, dos atos de fala isolados em ligação com a interação e só então o exame das formas da língua na sua interpretação linguística mais habitual. Nos estudos dialógicos contemporâneos, a análise e reflexão sobre a língua numa

---

<sup>14</sup> Utilizamos o termo *feedback*, na acepção assumida e explicada por Menegassi e Gasparotto: “Em consonância com a teoria dialógica, o termo é atrelado à noção de responsividade, que exerce no *outro* a possibilidade de compreensão e manifestação de contrapalavra sobre seu discurso, manifestando palavra própria no *feedback*.” (2019, p. 116).

<sup>15</sup> Embora essa ordem metodológica tenha sido explicitada pelo Círculo para a pesquisa, arriscamos pensá-la também para o ensino da língua.



perspectiva de ensino acontece na abordagem do que se passou a denominar como práticas de análise linguística. Ainda considerando a interação como a realidade fundamental da língua, essa prática só fará sentido se integrada à leitura e produção de textos, pois se alguém fala ou escreve para o *outro* deseja ser compreendido.

Na formação docente para o ensino da produção escrita na Educação Básica, reafirmamos a importância de considerarmos os conceitos da teoria dialógica que fundamentam a compreensão e reflexão sobre as relações de ensino e de aprendizagem das práticas de linguagem que se efetivam nas esferas acadêmica e escolar. Entre eles, as concepções de sujeito, língua(gem), enunciado, gêneros discursivos, interação verbal, dialogismo – entre interlocutores e discursos – esfera social, entre outros, podem contribuir para uma mudança na perspectiva de ensino de línguas, especialmente, no ensino da escrita. As reflexões aqui tecidas a respeito do diálogo desses conceitos bakhtinianos com o ensino de língua em seus eixos de leitura e produção, especialmente, sugerem que as rupturas efetuadas a partir da perspectiva dialógica e interacionista da linguagem contribuem para um ensino mais produtivo e adequado às práticas letradas das sociedades atuais. Na última seção desse capítulo, tratamos da formação docente para o ensino da produção textual escrita, segundo foco da pesquisa.

## 2.5 FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Uma formação linguística, de base dialógica, fundamentada na apropriação e elaboração de concepções que garantam a formação de leitores e escritores que circulem e interajam em diversas esferas de atividade, é fundamental nos currículos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica. Todavia, nos cursos de Pedagogia, conforme atestam pesquisas sobre a formação linguística de professores alfabetizadores (ALMEIDA, 2011; SILVA; MAGALHÃES, 2011), há um esvaziamento em relação aos conteúdos da área da Linguística, de modo geral, na formação desse professor polivalente<sup>16</sup> (MELLO, 2000).

A preocupação com a formação para o ensino da escrita já foi demonstrada por Kleiman (2000a) há duas décadas quando a autora afirmou que a situação de formação dos

---

<sup>16</sup> O professor do Ensino Fundamental I atua no ensino de disciplinas de diversas áreas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e por isso é chamado de polivalente ou unidocente.

professores de língua<sup>17</sup> aponta para uma necessária reconfiguração do ensino da escrita nesses cursos de formação. Segundo a autora, tais cursos não asseguram a (re)construção das concepções sobre a escrita e deixam lacunas que inviabilizam a autonomia dos professores recém-formados como escritores de seus próprios textos e para uma prática ativa de produção de metodologias adequadas para o ensino da produção escrita. Entendemos que a relação do professor com a escrita precisa ser dialógica, interativa, processual e permeada de significados para que ele possa aprender a ensinar a escrever, considerando a escrita uma prática social.

Kleiman, entre outros educadores, explicita uma preocupação com os usos da escrita durante a formação e com o ensino para ensinar a produção textual escrita na escola. Nessa perspectiva, há necessidade de revermos as práticas de escrita na formação inicial e o que e como as futuras professoras estão (ou não) aprendendo para ensinar a escrita na esfera escolar, lócus de atuação desses docentes. Menegassi e Ohuschi (2007) também lembram que “para atuarmos como mediadores nos textos dos alunos e realizarmos as interferências necessárias para o seu crescimento, precisamos escrever e fazê-lo com competência.” (p. 247). Logo, para que o professor aprenda a ensinar a escrita, ele, primeiro, terá que dominar a escrita em suas diferentes formas, o que exige um processo de letramento acadêmico adequado às necessidades do futuro docente. Se a formação inicial não dá conta dessas questões, segundo Menegassi (2003), “constrói-se uma inaptidão para o ensinar a produção escrita” (p. 895), já que as dificuldades permanecem na graduação quando não se leva o acadêmico a refletir sobre o seu próprio processo de escrita e a ele não se ensina a ensinar a produção escrita, “formando” um professor que além de não saber ensinar assume a única função de avaliar.

O encaminhamento do ensino da produção textual depende da concepção de escrita que o professor tem. Quando o “foco está na língua”, em sua imanência apenas, a reação do professor é ir diretamente ao texto, corrigindo questões gramaticais e ortográficas. Para esse foco os exercícios de gramática são necessários para que se aprenda a escrever bem. Outra forma de entender a escrita é apresentada por Sercundes (1997). Segundo a autora, a escrita pode ser concebida como “dom ou inspiração”. Nessa concepção, as redações são motivadas a partir de uma frase/título que apresenta o tema ao aluno. Os conhecimentos do escritor, o

---

<sup>17</sup> Incluímos os professores formados em Pedagogia sob o título “professores de língua” porque eles cursam disciplinas específicas sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa nos primeiros anos da Educação Básica e serão responsáveis (em sua maioria) pela alfabetização e pelo desenvolvimento de práticas de escrita no Ensino Fundamental I.

diálogo que ele estabelece com os enunciados precedentes, a interação que o processo de produção textual exige ao considerar o seu interlocutor, são desconsiderados. Os textos produzidos, como redações, são recolhidos e “vistados” pelo professor. A escrita também pode ser concebida como “consequência” (SERCUNDES, 1997); consequência de um trabalho artificial e homogeneizado realizado pelo docente, que após a produção apenas “confere” se o trabalho foi realizado, não importando se houve aprendizado/compreensão. O texto é o produto a ser avaliado pelo professor e recebe uma nota. Essas três concepções vão de encontro a uma concepção dialógica de língua(gem) e escrita, pois são desconsideradas a interação, os interlocutores, os elementos não-verbais que compõem os momentos da produção e da recepção.

A concepção de escrita que se enquadra numa perspectiva processual e discursiva e que vem ao encontro dos estudos dialógicos é conhecida como “escrita como trabalho”. Nela a produção textual é: a) planejada (considerando-se as necessidades/finalidades e objetivos da escrita); b) orientada pelo professor (que se coloca como leitor, revisor e coprodutor); c) executada (levando-se em consideração quem são os interlocutores, a situação comunicativa, o gênero); d) revisada (pelo docente e pelo próprio autor em todas as etapas da produção, do planejamento à última reescrita); e) reescrita (sob orientação do professor-leitor-revisor-coprodutor, que estabelece um diálogo com o texto e seu autor), proporcionando o aperfeiçoamento da escrita e promovendo o desenvolvimento da consciência discursiva do aluno. Nessa concepção, o texto é o ponto de partida e de chegada, e o escritor aprende a refletir sobre a escrita, construindo conhecimentos sobre o seu funcionamento a partir de seu próprio texto. Conceber a escrita como trabalho é reconhecer que tanto alunos-escritores como professores terão trabalho para planejar, executar, revisar e reescrever os textos (MENEGASSI, 2013).

Na perspectiva da escrita como trabalho, a revisão e a reescrita são partes fundamentais no processo de escrita e a atuação/mediação do professor é determinante para que o aluno-autor faça progressos em seus textos. Serafini (1998) estabelece alguns princípios para a revisão: a) ela não deve ser ambígua; b) os erros devem ser agrupados; c) o professor deve estimular o aluno a rever, compreender e trabalhar sobre os erros; d) a correção deve incidir sobre poucos erros para não desmotivar nem confundir o aluno; e) o professor deve

estar pré-disposto a aceitar o que o aluno escreveu; e f) a correção deve considerar a capacidade do aluno.

A intervenção do professor pode acontecer de diferentes maneiras, utilizando um tipo de correção ou conjugando vários, entretanto, basicamente uma delas é a mais relevante para que a revisão promova uma reescrita significativa. As correções indicativa, resolutiva e classificatória deixam de atender a todos os princípios. A primeira apenas aponta o erro, mas não explica que tipo de erro é e o que precisa ser corrigido, podendo gerar ambiguidade. A segunda não permite que o aluno reflita sobre o erro, pois o professor, automaticamente, foca nos erros de grafia, pontuação, acentuação e os corrige, restando ao escritor apenas copiar a forma corrigida. O terceiro tipo de correção – classificatória – apesar de agrupar e catalogar os erros, pode confundir o aluno se muitos erros forem apontados ao mesmo tempo e/ou se a legenda não for compreendida pelo autor. Esses três tipos de correção desconsideram a interação, o diálogo entre autor e revisor. Já a correção textual-interativa (RUIZ, 2010) promove um diálogo entre aluno-autor e professor-revisor. Ela se concretiza por meio de comentários, bilhetes, apontamentos<sup>18</sup> que o professor pode fazer no corpo do texto, na sua margem/lateral ou após o texto. O professor deve ser claro em seus comentários para que o aluno além de identificar o erro, possa compreendê-lo, refletir sobre ele e fazer as correções necessárias, sejam elas dos aspectos textuais-discursivos ou linguísticos. Esse tipo de correção também permite que o revisor se aproxime do aluno e reconheça seus acertos, podendo elogiar e incentivar. Essas questões são importantes para os formadores de docentes no trabalho com o ensino da escrita durante a formação docente inicial, de forma que o futuro professor além de progredir em sua escrita possa internalizar modos significativos e adequados de conduzir o processo de produção textual na Educação Básica.

Outra questão que interfere na relação do futuro docente com a escrita são as memórias das práticas de escrita vivenciadas na Educação Básica, pois elas são, muitas vezes, o resultado de um ensino da escrita com o *foco na língua*, que concebia a escrita como *dom* ou *consequência* da exploração de textos-pretexto, como discute Sercundes (1997), uma escrita que desconsiderava os interlocutores, a finalidade e que não entendia a necessidade de tempo

---

<sup>18</sup> Apontamento: bilhete curto e preciso, com verbo no imperativo, indicando uma revisão que deve ser feita; Questionamento: pergunta de revisão que instiga o aluno ou leva ao acréscimo de informações no texto. Comentários: pode conter apontamentos e questionamentos; trata-se de uma conversa com o aluno sobre o seu texto, pode orientar sobre mais de um problema do texto, promove reflexão e permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção (MENEGASSI, GASPAROTTO, 2019).

para as etapas de planejar, executar, revisar e reescrever. Dessa forma, o que se refletirá na prática desse professor serão as práticas de ex-professores e/ou colegas que são julgadas como adequadas, ou ainda, a reprodução das atividades trazidas nos livros didáticos, pois predomina a insegurança ao produzir seus próprios textos e o sentimento de incapacidade de ensinar a produção escrita.

Cabe, entretanto, à formação inicial e continuada dos professores contemplar questões teóricas e metodológicas que promovam uma alteração significativa no trabalho com a escrita na escola. Mas, segundo Menegassi e Fuza, primeiramente, “é preciso que o professor tenha internalizado procedimentos adequados para a sua própria escrita para que consiga levar seus alunos a desenvolver tal atitude.” (2008, p. 474). Além do domínio das formas de interação por meio da escrita de diferentes gêneros discursivos, são necessários ao futuro docente conhecimentos sólidos sobre o ensino da escrita, de maneira que tenha autonomia para promover práticas de produção textual escrita significativas para/com seus alunos da Educação Básica.

Sobre a prática de escrita na esfera escolar, Menegassi e Fuza (2008) constataram em suas pesquisas que é uma atividade de produzir redações tradicionais, ou seja, o aluno escreve segundo as regras ensinadas na sala, não pode errar, nem levantar hipóteses. O que ele faz é seguir o modelo disponibilizado nas orientações ou nos textos de apoio, o que impede que internalize conhecimentos sobre a escrita e seja sujeito de seu discurso. Sendo assim, o aluno não se constitui autor de seus textos, pois se limita a imitar os já ditos, o que acarreta uma homogeneização da escrita, ou seja, todos os alunos escrevem individualmente, mas os textos são todos parecidos.

Quando a escola trata das práticas de escrita de modo aligeirado, sem respeitar o tempo necessário para que as palavras do outro, lidas nos textos e discutidas, sejam internalizadas e transformadas em palavras próprias, acaba desencadeando a simples reprodução derivada de uma rápida discussão ou da leitura de um texto de apoio. Não há tempo para planejar, nem sequer para revisar e reescrever, pois o próximo passo depois da escrita é entregar o texto ao professor que o corrigirá (ou dará um visto), dará uma nota e o devolverá ao aluno. Sendo conduzidas dessa forma, as práticas de escrita não apresentam o seu caráter interativo, não tem uma função sociocomunicativa, o aluno tem o professor como seu único interlocutor, que tem a função não de interagir, mas de atribuir uma nota, e os

discursos produzidos são uma simples reprodução dos discursos alheios sob a orientação externa do professor. Reafirmamos que essas práticas precisam ser revistas, pois, como afirmam os PCNs:

[...] o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (BRASIL, 1997, p.43).

Diante da preocupação com o ensino das práticas de linguagem na escola, Geraldi (1993) traz contribuições ao refletir sobre o ensino da produção textual escrita. O pesquisador diferencia a *redação escolar* da *produção textual*. A redação escolar é o “texto produzido para a escola” e tem como finalidade ser avaliado por seu único interlocutor: o professor. Nessas produções prioriza-se a quantidade e não a qualidade, a forma e não o conteúdo (GERALDI, 1993). Nas redações escolares, como as mencionadas anteriormente, a autoria é anulada, pois o sujeito não identifica o assunto como algo vivenciado ou que deva ser contado.

A desconsideração do outro/interlocutor é um dos problemas que ocorrem quando se ensina a escrever redações na escola, pois o aluno-escritor só tem o professor como interlocutor de suas produções, o que artificializa ainda mais sua produção escrita. Pensando na situação escolar, consideremos a importância atribuída pelo Círculo ao destinatário, quando apresenta três tipos de interlocutores que podemos levar em conta no ensino da produção textual: a) o interlocutor real (palpável, cuja imagem é concreta). Tomemos como exemplo a escrita de uma carta do leitor para um jornal da cidade em situação de ensino numa turma dos anos iniciais. O interlocutor real será o professor que irá orientar a escrita da carta; b) o interlocutor possível/previsto (passível de existência, potencial). No exemplo, essa carta será lida, primeiramente, pelos editores do jornal; c) o interlocutor superior ou superdestinatário (um conjunto ideológico, representado pelo grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer). Nesse caso, os leitores do jornal que também lerão a carta.

Logo, compreender a escrita na escola, para além do domínio do código, como atividade social que permite a interação entre os sujeitos é assumir a perspectiva da produção textual e não da mecânica e artificial prática de escrever redações. Segundo Geraldi (1993), a *produção de textos* são os “textos que se produzem na escola”, mas têm interlocutores reais e

finalidades definidas pelo locutor. Dessa forma, o ensino da língua se inicia e se finda pelo texto e o aluno-escritor assume-se como sujeito autor, responsável pelo que diz.

Conforme já abordamos anteriormente nesse texto, ao enfatizar as condições para a produção de textos, Geraldi (1997) afirma que deve ser levado em conta que todo escritor/produtor de textos necessita: a) ter o que dizer; b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; d) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz, ou seja, reconheça sua autoria; e) escolher estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (p.137). Podemos afirmar que essas questões têm sido discutidas entre os professores e que esse discurso está, por vezes, internalizado, mas a sua viabilização nas práticas de escrita na escola ainda deixa a desejar.

Antunes (2003) aborda os princípios que a prática de escrita apresenta ao se “assumir a dimensão interacional da linguagem.” Nessa dimensão a escrita é uma “atividade interativa e cooperativa entre duas ou mais pessoas”; “cumpre funções comunicativas socialmente específicas em sua diversidade de usos”; “varia adequando sua forma em decorrência da função e do gênero em que se realiza”; “supõe condições de produção e recepção”; “compreende etapas de realização (planejamento, operação, revisão) que implicam decisões da parte de quem escreve”; “é regida por convenções gráficas.” (p. 44-61). Ao pensar o ensino e a aprendizagem da produção de textos o professor precisa considerar esses aspectos, imprimindo significado ao ato de escrita, do planejamento à reescrita. O professor instigará o aluno a refletir no momento de planejar e escrever seus textos e durante a revisão, ajudando-o por meio de questionamentos e comentários a pensar sobre o que escreveu e a reestruturar aquilo que for necessário, levando em consideração os interlocutores, os objetivos, o gênero discursivo e o meio de circulação de seu texto.

Portanto, para que o estudante se aproprie da modalidade escrita da língua, seja nos anos iniciais ou na esfera acadêmica, seja para ler ou escrever, necessita da relação com o outro mais experiente no uso dessa linguagem: o professor. Quer dizer, é imprescindível que os professores propiciem ações significativas de “acesso ao conhecimento, acesso ao outro; e também às questões dos modos de participação nas práticas sociais.” (SMOLKA, 2000, p. 35). Os conceitos apresentados, brevemente, nessa revisão iluminam as reflexões que procuramos fazer sobre a escrita (sua recepção e produção), seja na esfera acadêmica ou escolar, e sobre a formação do docente que irá ensinar a produção escrita na Educação Básica.

No capítulo subsequente, apresentamos os Estudos de Letramento, como teoria que nos permite refletir sobre a formação inicial dos docentes no que se refere ao ensino e à aprendizagem da escrita na esfera acadêmica de formação e ao ensinar e aprender a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica.



### 3 OS LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.

(CHONG *apud* SOARES, 2009, p. 41)

O domínio da modalidade escrita da língua é fundamental na constituição de sujeitos que agem e interagem em uma sociedade letrada. Britto (2012) afirma que o ensino da língua na escola deve servir para que os alunos se desenvolvam intelectual e socialmente, expandindo seus conhecimentos cotidianos e rompendo com o senso comum. Para o autor, o estudante precisa compreender “a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos” (p. 84), entendendo seu funcionamento e usando-a com competência na oralidade e na escrita. O autor frisa que esse entendimento da língua é necessário para que o indivíduo estude, aprenda e viva sua subjetividade. O domínio da língua escrita também propicia a inserção social do indivíduo:

Ler e escrever, interagir com os textos e com os conhecimentos e as informações que se veiculam dessa forma, operar com os referenciais que se constituem na tradição da escrita são condição de participação e de pertencimento à ordem social. (BRITTO, 2012, p. 86).

Outro aspecto importante relacionado ao domínio da escrita é que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são aprendidos por meio da interação com os textos escritos. Segundo Britto (2012), é fundamental considerar a leitura/escrita como algo relacionado ao conhecimento, e a escrita, como uma das formas de registro, é a que propicia maior nível de atividade intelectual com uma ação metacognitiva mais incisiva, quando se investe tempo e esforço para pensar. Essa afirmação de Britto confirma que “a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita” (GERALDI, 1996, p. 46), ou seja, a relação entre a escrita e a aprendizagem de novos conteúdos é estreita.

Situando esta pesquisa na esfera acadêmica, destacamos que para que o estudante se insira e participe nessa/dessa esfera é necessário que domine práticas de leitura e de escrita de

textos nos diversos gêneros discursivos que ali circulam. Dessa forma, entendemos que há necessidade de uma formação contínua e regular para o domínio das práticas de leitura e escrita de textos que circulam no contexto acadêmico, por meio do trabalho de todos os professores, na promoção da interação desse aluno leitor e escritor com os textos e os seus interlocutores. Logo, reafirmamos com Britto (2012) que “o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita fazem parte das atividades de todas as disciplinas.” (p. 94).

Porém, o que as pesquisas<sup>19</sup> têm mostrado é que professores (dos diferentes níveis de ensino), alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos têm medo de escrever e as queixas e preocupações de professores e alunos a respeito das dificuldades na leitura de textos escritos e, especialmente, na produção escrita na universidade é bastante comum e recorrente. Diante disso, os Estudos de Letramento podem nos auxiliar a compreender que este sujeito está em pleno processo de letramento em novas práticas sociais.

Neste capítulo, trazemos à discussão as contribuições dos Estudos de Letramento para pensarmos sobre as práticas de escrita na esfera acadêmica, em especial, na formação de professores. Compreendemos que o ensinar e aprender a escrever durante a formação docente influencia na constituição das concepções teóricas e dos encaminhamentos metodológicos que o futuro professor formará durante a licenciatura juntamente com os estudos sobre o ensinar a escrita nos anos iniciais. Para tanto, assumimos uma concepção de letramento ancorada nos Novos Estudos de Letramento (NEL)<sup>20</sup>, linha teórica inaugurada por Brian Street, em 1984, que descortina uma nova percepção sobre o letramento, passando a falar em letramentos, no plural, pois são múltiplos e situados social, histórica, cultural, política e ideologicamente. Apresentamos a divisão proposta pelo autor entre um enfoque autônomo e um enfoque ideológico do(s) letramento(s), bem como discutimos as implicações dos conceitos de práticas e eventos de letramento considerando a esfera acadêmica. Embora esta pesquisa não esteja considerando apenas as produções de textos dos gêneros acadêmicos, mas as práticas de escrita no geral que fazem parte do dia a dia do professor em formação inicial, explicitamos as concepções e contribuições da vertente de estudos dos NEL, os Letramentos Acadêmicos,

---

<sup>19</sup> Como exemplo, Juchum (2014), Fiad (2011), Botelho (2016), entre outras.

<sup>20</sup> No Brasil, os Novos Estudos do Letramento são denominados como Estudos de Letramento, tendo como expoentes dessa vertente as pesquisas realizadas por Angela Kleiman e seus colaboradores. Neste trabalho, utilizaremos a expressão Estudos de Letramento ao nos referirmos aos estudos dessa vertente realizadas no Brasil, a partir da década de 90, e Novos Estudos do Letramento ao nos referirmos aos estudos dos precursores dessa teoria, como Street e outros pesquisadores do contexto internacional.

tendo em vista, que os textos acadêmico-científicos são predominantes na universidade, agência privilegiada de letramento formal e responsável pela formação dos docentes. Também abordamos os letramentos próprios à formação do professor para o local de trabalho – letramento do professor/letramentos pedagógicos – e seu papel como agente de letramento.

### 3.1 LETRAMENTO E CONCEITOS AFINS

Tendo como campo de pesquisa a formação de professores no curso de Pedagogia e objeto desse estudo o ensinar e o aprender a escrita na esfera acadêmica e o ensinar e o aprender a ensinar a produção textual escrita na esfera escolar, entendemos ser importante esclarecer de início alguns conceitos e as aproximações e diferenças entre eles. Isso se faz necessário porque os professores formados nos cursos de Pedagogia, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são os responsáveis pela alfabetização e pelas práticas de letramento escolar dos alunos, além de promover, por meio do ensino da leitura e produção textual escrita, a sua inserção em eventos de letramento de outras esferas sociais. Cada vez mais intensamente tem-se discutido, na formação inicial e continuada, uma alfabetização na perspectiva do letramento. Importa-nos, primeiramente, diferenciar esses dois conceitos – alfabetização e letramento – a fim de situar esse estudo não no processo de apropriação da língua escrita, mas no uso da escrita nas práticas sociais de interação que constituem o aprender e o ensinar essa modalidade da língua.

Tanto o conceito de alfabetização quanto o conceito de letramento dizem respeito à utilização das habilidades de ler e escrever, o que especifica as práticas de letramento é o seu caráter social. Contudo, o uso de tais conceitos nem sempre respeita suas especificidades e as aproximações entre eles acaba por causar certa confusão. Britto (2003) alerta para o uso de quatro termos-conceito, que não se pode afirmar serem equivalentes nem sequer complementares, cuja delimitação de seus valores não é fácil: letramento, alfabetismo, alfabetização e cultura escrita.

Kleiman (2008a [1995]) ressalta essa distinção entre alfabetização e letramento e afirma que o novo conceito (letramento) surgiu no meio acadêmico “[...] na tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre a alfabetização.” (p. 15-16). Ressaltamos que essa distinção é relevante no contexto desta

pesquisa porque, embora os professores formados nos cursos de Pedagogia e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam responsáveis pelo ensino do funcionamento do sistema de escrita, proporcionando aos alunos a alfabetização, esse processo, segundo orientações dos documentos oficiais e de cursos de formação inicial e continuada deve acontecer na perspectiva do letramento. Dessa forma, as práticas de leitura e escrita vivenciadas pela criança precisam ser práticas reais e autênticas de uso da língua, mesmo que estejam, na escola, sendo levadas a efeito por meio de processos de didatização. Isto quer dizer que os textos lidos e/ou produzidos não devem ser textos criados exclusivamente para se ensinar a ler e a escrever, tais como os textos cartilhescos que apresentam palavras e sequências de frases desvinculadas de um contexto, gerando artificialidade e ambiguidades, mas textos de gêneros discursivos que façam parte de práticas sociais de diferentes esferas, tais como parlendas e cantigas presentes nas brincadeiras infantis (ou para resgate cultural dessas brincadeiras), poesias, pequenas narrativas da literatura infantil, listas de compras e de convidados para um aniversário, convite, rótulo de produtos utilizados em casa, entre tantos outros utilizados no dia a dia. Logo, a criança aprenderá a ler e escrever para participar e interagir nas práticas cotidianas mediadas pela escrita, sendo, em certos momentos, destinatária e, em outros, autora desses textos. Entretanto, não estamos abordando nessa pesquisa a alfabetização na perspectiva do letramento, mas como o professor ensina e as licenciandas aprendem a escrever na esfera acadêmica e como estão sendo formadas para ensinar a produção escrita na Educação Básica: Será que os estudos sobre letramento fazem parte dessa formação? De que letramento estamos falando? Como o futuro professor compreende este conceito e o relaciona ao ensino das práticas de leitura e produção textual?

Muito próximo dos conceitos de alfabetização e letramento está o conceito de alfabetismo. Para Rojo (2009) ele disputa espaço com o conceito de letramento. A autora recorre aos estudos do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) – pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro<sup>21</sup> para aferir os níveis de alfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos – para definir alfabetismo como “[...] a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas.” (p. 44). Ela alerta que o conceito de alfabetismo é de natureza psicológica e de escopo individual e que envolve capacidades múltiplas e complexas (cognitivas e linguísticas) para ler (decodificar,

---

<sup>21</sup> Mais informações em: <http://www.ipm.org.br>.

compreender, interpretar, estabelecer relações, situar o texto em seu contexto, criticar, replicar...) e escrever (codificar, normalizar, comunicar, textualizar, situar o texto em seu contexto, intertextualizar...) (p. 45). Enquanto os níveis de alfabetismo (competências de leitura e escrita) podem ser aferidos individualmente, e é o que fazem os exames nacionais (o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, por exemplo) e o INAF, “[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento da leitura e escrita; dentre elas, as práticas escolares.” (ROJO, 2009, p. 98).

As pesquisas que analisam os níveis de alfabetismo dos estudantes são importantes e nos revelam as dificuldades nas habilidades de leitura e escrita dos sujeitos, porém, esta pesquisa investiga as práticas letradas (que, de certa forma, influenciam seus níveis de alfabetismo) que participam da formação dos sujeitos participantes – professores formadores e das professoras em formação – constituindo suas identidades como leitores/escritores e professores que ensinam/rão a escrita. Essas práticas podem desvelar e explicar as concepções e atitudes de professores formadores e alunas universitárias em relação à escrita ao participarem de situações de ensino e aprendizagem da produção textual escrita na esfera acadêmica de formação docente e na escola. Portanto, não é nosso interesse analisar as produções textuais escritas, fazendo o levantamento de “habilidades dominadas e não-dominadas” pelas estudantes a fim de classificá-las em níveis de alfabetismo. Dentre os objetivos da pesquisa, nosso interesse reside na identificação de eventos e práticas de letramento, dos quais professor formador e futuras professoras participam na esfera acadêmica e fora dela, e como esses sujeitos as interpretam e avaliam para o processo de formação das acadêmicas para escrever e ensinar a produção escrita. Esperamos ter explicitado até aqui que, embora haja uma proximidade entre os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento, são caros a esta pesquisa conceitos como letramento, eventos e práticas de letramento, letramentos acadêmicos e letramento do professor, questões que serão abordadas na sequência.

Este trabalho inscreve-se no conceito de letramento na vertente sociocultural, inaugurada por Brian Street sob a denominação de *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento), e reconhecida, no Brasil, como Estudos de Letramento. O(s) letramento(s) é (são) assim entendido(s) numa perspectiva antropológica e sob esse enfoque “[...] as práticas

de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder nas sociedades.” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 29).

Os Novos Estudos do Letramento surgem como uma resposta crítica às concepções sobre a escrita que se inscreviam na perspectiva da “grande divisão<sup>22</sup>”. Bunzen (2014) recupera a crítica de Street à perspectiva cognitiva de letramento e à dicotomia entre fala e escrita, feita em sua obra inaugural. Nela, Street (1984) critica a abordagem do letramento adotada por instituições, políticas públicas, pesquisadores etc., que a reduz a um conjunto de capacidades cognitivas, mensuráveis individualmente nos sujeitos, e que são consequências dos efeitos de uma perspectiva cognitiva do letramento e da visão dicotômica entre fala e escrita, modelo que o autor denominou de autônomo (conceito discutido na sequência do texto).

No Brasil, é o livro *Os significados do letramento*, de Angela B. Kleiman (1995), que inaugura essa vertente sociocultural dos estudos do letramento. Para a autora “[...] os estudos não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.” (KLEIMAN, 2008a [1995], p. 16). Entender os estudos dos letramentos dessa forma implica assumir que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais e que são permeadas por relações de poder. Ou seja, não há práticas de letramento neutras, pois “O letramento já vem carregado de pré-suposições ideológicas e políticas [...]” (STREET, 2013, p. 54).

Essa concepção de letramento é determinante para pensarmos que o estudante que chega à universidade circulou e circula por esferas sociais nas quais interage nas práticas letradas assumindo diferentes papéis sociais e agindo por meio de diversos gêneros discursivos. Em cada uma dessas esferas, sejam instituições formais ou não, ele é perpassado por relações ideológicas e de poder que o afetam e o constituem como sujeito letrado. Dessa forma, as queixas relacionadas ao seu baixo desempenho em leitura e escrita na universidade não autorizam a afirmação de que ele seja um sujeito iletrado, pois ao adentrar à esfera acadêmica, encontrará novas relações ideológicas e de poder e práticas de letramentos que se realizam por meio de textos de gêneros discursivos antes desconhecidos, tais como artigo

---

<sup>22</sup> “Walter Ong tem exercido profunda influência nos estudos sobre letramento ao reforçar a ‘grande divisão’ entre oralidade e letramento e ao fazer afirmações de peso sobre as consequências sociais e cognitivas do letramento.” (STREET, 2014, p. 159-160).

acadêmico-científico, resenha acadêmica, resumo, monografia, entre outros, para nos limitarmos a gêneros mediados pela escrita.

Reiteramos que, neste trabalho, assumimos uma concepção de letramento tal como apresentada por Rojo (2009) ao diferenciá-lo de alfabetismo:

[...] o termo letramento busca recobrir os **usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita** de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo **contextos sociais diversos** (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98, grifos nossos).

Kleiman (2008a [1995]) anuncia essa concepção. Para a autora o letramento é “[...] um conjunto de **práticas sociais que usam a escrita**, como sistema simbólico e como tecnologia, **em contextos específicos, para objetivos específicos.**” (p.18-19, grifos nossos). As expressões em negrito nas citações acima procuram destacar que a ênfase ao pensarmos em letramentos recai sobre as práticas sociais nas quais a escrita é a tecnologia mediadora e que essas práticas são plurais e heterogêneas, pois atendem a necessidades de interação em contextos diversificados e para fins específicos, marcadas por diferentes ideologias e valores sociais. Dessa forma, ressaltamos a importância de utilizarmos a escrita para nos inserirmos e participarmos de diferentes práticas sociais que nos constituem como sujeitos sociais com identidades próprias.

As formas como compreendemos os letramentos deriva da percepção que temos a respeito dos usos da escrita na sociedade. Street explica que há dois modos de entendermos os letramentos: os enfoques autônomo e ideológico. No modelo autônomo de letramento, as práticas de escrita são individuais e autônomas, são vistas pelo viés técnico e são entendidas como “neutras”, independentes do contexto social. Nessa concepção de letramento, considera-se o valor intrínseco da escrita, e uma única forma do letramento a ser desenvolvido, pressupondo-se que o seu domínio está associado ao progresso, à civilização e à mobilidade social. (STREET, 2003a, KLEIMAN, 2008a [1995]). Espera-se que o letramento por si só promova a transformação da sociedade. A partir de Street (1984), Soares (1998) faz uma distinção entre versão fraca e versão forte do conceito de letramento, que é apresentada por Rojo (2009, p. 99): o modelo autônomo em sua versão fraca é “[...] (neo)liberal e estaria

ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar em sociedade.”

Kleiman (2008a [1995]) elenca as características do modelo autônomo de letramento: “1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3) a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (p. 22). Essas características, alerta a autora, reforçam o mito de que o letramento produziria efeitos positivos nos âmbitos da cognição e do social, enquanto “Não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização.” (p. 37). Nessa perspectiva são enfatizadas na escola atividades de decodificação e codificação da linguagem e o letramento (no singular) é visto como estável, homogeneizador e alheio às práticas sociais (STREET, 2003a).

Bunzen (2014) discute como o modelo autônomo de letramento pode ser identificado nas políticas públicas de desenvolvimento da leitura, nos concursos públicos e vestibulares, nas avaliações em rede. Nessas ações, o sujeito, as instituições e os textos são tratados de forma homogênea e se acredita que é possível avaliar o “nível” ou “grau” de letramento dos sujeitos ao lerem ou escreverem textos. A concepção autônoma do letramento, desconsiderando o contexto social, procura avaliar as capacidades cognitivas individuais dos sujeitos. Para o pesquisador, esse, ainda, é o modelo predominante na esfera escolar e nas políticas públicas na área da educação. Street (2014) alega que nessas agências de letramento, é decidido como o letramento é transmitido, como se o letramento fosse um “conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’” (p. 129), pressupondo-se que a sua aquisição trará consequências sociais e cognitivas positivas.

Ao discutir sobre a pedagogização do letramento, Street (2014) elenca quais são alguns dos meios pelos quais a construção e a interiorização do modelo autônomo acontecem:

**o distanciamento entre língua e sujeitos** – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas como se não passassem de receptores passivos; **usos “metalinguísticos”** – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; **“privilegiamento”** – as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se



aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a **“filosofia da linguagem”** – o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são, construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante. (STREET, 2014, p. 129-130, grifos nossos).

Sem desconsiderar as características técnicas do letramento, Street argumenta em favor de um modelo ideológico dos múltiplos letramentos. No modelo ideológico, defendido pelo autor e ao qual nos vinculamos, considera-se a relação intrínseca das práticas de leitura e escrita às estruturas culturais e de poder de diferentes contextos. Street (2006 [1994], p. 466), mencionando trabalhos anteriores, ao defender a modalidade ideológica do letramento,

reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 1985, 1993).

Para Street (2014) o modelo ideológico é “[...] metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita.” (p. 159). Dessa forma, os letramentos são variáveis e dependentes dos contextos sociais e culturais e, sempre, perpassados por poder, por isso sua denominação (modelo ideológico), que ressalta a dimensão do poder (STREET, 2003b, p. 6). O autor afirma que mesmo o modelo autônomo do letramento é ideológico, já que a aparente neutralidade das regras serve para disfarçar as relações de poder que privilegiam as práticas letradas de alguns grupos de pessoas, mantendo-se o *status* de poder através do letramento. Street (2003b) sugere que os pacotes de políticas públicas educacionais que intentam “fornecer” um letramento formal e acadêmico homogêneo e neutro às pessoas, não propiciará a “[...] atribuição de poder, não facilitará novos empregos, e não gerará mobilidade social.” (p. 10) como, muitas vezes, se promete.

Seis características do modelo ideológico de letramento são sintetizadas por Street (1984): 1) o letramento depende das instituições sociais nas quais está inserido; 2) o letramento está envolto de significados políticos e ideológicos, por isso não é autônomo; 3) o letramento tem um caráter situado, pois “as particularidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino” (p. 8); 4) os processos pelos quais se dá o aprendizado da

leitura e da escrita norteiam o significado do letramento para os profissionais da educação; 5) há necessidade do reconhecimento dos letramentos múltiplos e não apenas do letramento escolar, aquele que ainda é legitimado socialmente; 6) no modelo ideológico as análises das práticas de letramento estão pautadas pela sua natureza política e ideológica. Na versão forte do letramento ideológico, apresentada por Rojo (2009), mas elaborada por Soares (1998) a partir de Street (1984), a autora afirma que, contrariamente à adaptação do cidadão às demandas da sociedade (como no modelo autônomo), se promove sua emancipação, de modo crítico, revolucionário e empoderado.

É importante lembrar que para Street não existe uma dicotomia entre os modelos autônomo e ideológico, pois, como já afirmamos, nem mesmo o modelo autônomo pode ser neutro ou imparcial, mas o pesquisador entende que as habilidades técnicas e os aspectos cognitivos da leitura e escrita estão encapsulados nas estruturas de poder e cultura. Nesse sentido, o autor afirma que

[...] os que aderem ao modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e ‘dificuldades’ de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares. (STREET, 2014, p. 161).

Street (2006 [1994]) exemplifica com inúmeras pesquisas que as práticas de letramento independem do contexto escolar e estão presentes em todas as culturas e contextos. Dessa forma, o autor advoga por falar em letramentos, no plural e não no singular, já que há múltiplos letramentos<sup>23</sup>, ou seja, há diversos tipos de letramento, todos legítimos, mesmo que não sejam abonados socialmente. Esse reconhecimento conduz a uma outra discussão: letramento dominante<sup>24</sup> x letramentos locais vernaculares<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Esclarecemos nesta nota os conceitos de letramentos múltiplos e multiletramentos: a) Letramentos múltiplos: “ressalta a multiplicidade de práticas – cotidianas, institucionalizadas, globais, locais, universais, vernáculas, valorizadas, não valorizadas – que podem conviver em determinado espaço, em geral, uma convivência de conflito.” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 36); b) Multiletramentos: “aponta para dois sentidos de ‘multiplicidade’: a das culturas das populações e das semioses constitutivas dos gêneros por meio dos quais elas se comunicam. E [...] o foco “nos contextos de ensino, com o objetivo de repensar as mudanças nas práticas educativas de modo a desenvolver as habilidades necessárias para uma participação mais crítica nas práticas letradas multissemióticas. A chamada *pedagogia dos multiletramentos* surge com o ‘Grupo de Nova Londres.’” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 42-43).

<sup>24</sup> Os letramentos dominantes estão associados a organizações formais (são institucionalizados); preveem agentes que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. (ROJO, 2009, p.102).

O letramento dominante é apenas uma das variedades de letramento que se tornou padrão por uma questão de poder, por isso é apresentado como único (STREET, 2006 [1994], p. 472). Entretanto, as diferentes práticas de letramentos são apropriadas e desenvolvidas pelas pessoas, de acordo com os contextos culturais, e são permeadas por ideologia e poder. O não domínio do letramento escolhido como dominante não significa que as pessoas sejam iletradas e/ou ignorantes, pois todos apresentam alguma dificuldade de letramento em algumas esferas.

Street (2014) contesta as formas como as campanhas de alfabetização têm estigmatizado os “analfabetos<sup>26</sup>” e ignorado os letramentos locais. O autor defende que “[...] os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de apreender os novos letramentos.” (p. 37). Isso significa que o sujeito que “recebe” os novos letramentos, não é um sujeito passivo diante das práticas letradas, mas um sujeito ativo que é capaz de se apoderar dos novos letramentos e utilizá-los à sua maneira e para seus fins (STREET, 2014). O autor ainda alerta para o fato de que é possível que “[...] diferenças em habilidades cognitivas individuais decorram dessas diferenças na experiência social e cultural, mais do que da presença ou ausência de letramento.” (STREET, 2014, p. 40).

As experiências de pesquisa etnográfica realizadas por Street desde a década de 1970 alertam para os casos de imposição de um letramento dominante e a negação dos letramentos locais em diferentes contextos. No âmbito desta pesquisa, é necessário considerar que os letramentos dominantes que circulam na esfera acadêmica, envoltos numa atmosfera de poder e ideologia e numa relação hierárquica entre professores e alunos, são muitas vezes impostos como se bastasse ao sujeito recém inserido na universidade apreender e aceitar as novas formas de ler e escrever. Além disso, os múltiplos letramentos que esses sujeitos desenvolveram ao longo de sua interação com a escrita em diferentes contextos e relações de interação são menosprezados e/ou desprezados. Daí falar-se tanto nas dificuldades e na

---

<sup>25</sup> Os letramentos vernaculares não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Frequentemente, são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são, muitas vezes, práticas de resistência. (ROJO, 2009, p.102-103).

<sup>26</sup> Para Street (2014), “Falar de ‘o analfabeto’ não só não faz sentido intelectualmente como também é social e culturalmente nocivo.” (p.35) e “O estigma do analfabetismo é um fardo maior do que os verdadeiros problemas com leitura e escrita em tais casos.” (p. 36).

insuficiência de habilidades em leitura e escrita desses sujeitos quando adentram à esfera acadêmica. Street (2014) argumenta que as experiências sociais e culturais desses sujeitos devem ser consideradas, sem que haja estigmatização. Esse aspecto é importante ao conhecermos quem são e como se constituem os sujeitos desta pesquisa, em especial, as licenciandas em Pedagogia. Quais são as vivências sociais e culturais dessas estudantes? Que práticas letradas constituem a história das futuras professoras? Como elas se relacionam com os letramentos dominantes de diferentes esferas? Como os múltiplos letramentos que dominam podem auxiliar nas práticas letradas nas esferas acadêmica e escolar?

Outra questão importante que envolve os estudos de letramento e dialoga com a formação de professores é a relação entre letramento(s) e identidade(s). Para Street as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade: “[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.” (2006 [1994], p. 466). Logo, há a necessidade de pensarmos na especificidade da escrita no contexto acadêmico e na sua relação com a formação de identidades, pois nas práticas letradas da esfera acadêmica o estudante das licenciaturas passa a desenvolver suas identidades de estudante do Ensino Superior e de futuro professor. Essa questão será discutida mais a frente quando abordarmos o letramento do professor (ou letramento para o local de trabalho).

Nesta seção, abordamos questões que julgamos importantes para delimitarmos um dos fundamentos teóricos a partir do qual empreendemos a pesquisa sobre a produção escrita na formação de docentes dos anos iniciais – ensinar e aprender a escrita, ensinar e aprender a ensinar a produção textual escrita. Iniciamos por diferenciar conceitos que são pertinentes à formação desse professor alfabetizador, como alfabetização, alfabetismo e letramento. Delimitamos a relevância do conceito de letramento e nos situamos numa perspectiva ideológica, com suas implicações, a fim de procedermos a uma análise das práticas de letramento próprias ao contexto de formação docente para os usos e ensino da escrita numa perspectiva crítica. Outros conceitos importantes para repensarmos as práticas de produção textual escrita na esfera acadêmica e o ensino da escrita na Educação Básica são as práticas e eventos de letramento que constituem os momentos de formação desse profissional e as implicações para sua futura atuação.

### 3.2 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A partir dos Novos Estudos do Letramento e da compreensão da natureza social do(s) letramento(s) são propostos os conceitos de eventos e práticas de letramento, que por sua inter-relação, são apresentados conjuntamente. Esses conceitos são usados como modelos de análise por pesquisadores para “[...] compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem.” (STREET; CASTANHEIRA, 2018). São, portanto, importantes para os objetivos desta pesquisa, que tem como intenção conhecer o processo de formação inicial de docentes com relação aos usos da escrita e à formação para o seu ensino. Desse modo, identificar os eventos de letramento dos quais professores e estudantes participam(ram) e de que forma essas relações com a escrita nas práticas sociais colaboram para a formação docente contribuem para compreendermos como se constituem as relações com a escrita e como se formam as identidades desses sujeitos.

O conceito *eventos de letramento* é derivado da expressão “eventos de fala” e foi usado pela primeira vez em estudos de letramento, segundo Street (2012), por Anderson e Stokes, em 1980. Mas, foi popularizado no meio acadêmico por Shirley Brice Heath, em 1982, a partir das pesquisas etnográficas publicadas no artigo *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. Os estudos da antropóloga auxiliaram na compreensão de como a escrita é utilizada e significada nas comunidades estudadas e a quais padrões mais amplos esses usos estão relacionados (práticas de letramento). Ela define os eventos como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos.” (HEATH, 1982, p. 50), ou seja, a escrita é essencial à interação, para os sentidos da situação de interação e para os processos e estratégias interpretativos.

Na esfera acadêmica, cenário desta pesquisa, muitos eventos de letramento podem nos ajudar a compreender os usos e significados da escrita para os sujeitos envolvidos nas interações, como, por exemplo, as conversas/discussões sobre os textos lidos/estudados, as anotações realizadas durante as aulas ou em uma palestra, um esquema produzido a partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os assuntos a serem debatidos, uma apresentação oral

após a realização de uma pesquisa, entre outros. Mas também os eventos de letramento que fazem parte da vida e história dos sujeitos podem nos auxiliar no entendimento do valor que a escrita tem em suas práticas cotidianas e como ela participa de sua constituição como sujeitos letrados.

Os eventos de letramento são observáveis e estão acontecendo num contexto imediato. Nesses eventos pode haver uma mescla de oralidade e escrita, característica muito comum a diversos eventos da esfera acadêmica, como as palestras (STREET, 2014). Os eventos permitem observar uma situação específica na qual a leitura e/ou a escrita estejam sendo utilizadas e como seus usuários mobilizam e interpretam os textos. Entretanto, se como analistas, o empregarmos de forma isolada, ele permanecerá descritivo e não desvelará os sentidos que perpassam tais ações. Por isso, a necessidade de os eventos serem estudados em sua correlação com as práticas de letramento, pois “existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, que fazem com que ele funcione.” (STREET, 2003b, p. 7).

Diante disso, Street (2003b) entende que o conceito de *práticas de letramento*, por tratar tanto dos eventos quanto dos contextos culturais e sociais mais amplos que os envolvem e dos quais derivam, é capaz de ampliar o entendimento do pesquisador a respeito das crenças, valores, discursos, atitudes e construções sociais dos sujeitos ao utilizarem a escrita, já que “essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita.” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 32). Esse conceito aplicado às investigações na esfera acadêmica em relação à formação do professor pode nos auxiliar a compreender quais concepções sobre a escrita e seus usos estão influenciando as ações dos sujeitos da pesquisa (professores formadores e estudantes licenciandas) nas práticas de produção escrita que constituem a formação desse futuro docente e de que forma as identidades profissionais estão sendo construídas.

Para Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento são definidas como:

os modos culturais de utilização da língua escrita a que as pessoas recorrem em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, as práticas não são unidades de comportamento observáveis, pois também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso inclui a consciência que as pessoas têm de letramento, as construções do letramento e os discursos do letramento, como as pessoas conversam sobre o letramento e constroem seu significado. Esses processos são internos ao indivíduo;

ao mesmo tempo, as práticas são os processos sociais que ligam as pessoas umas às outras, e incluem cognições compartilhadas representadas em ideologias e identidades sociais. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7-8).

O conceito de práticas de letramento é mais amplo e abstrato que o de eventos de letramento. São as práticas que revelam os modos de conceber e viver a escrita, ou seja, as práticas estão subjacentes, como na metáfora usada por Barton e Hamilton (2000), na qual as práticas seriam a base de um *iceberg* e os eventos sua ponta. Street e Castanheira (2018) afirmam que as práticas situam os eventos “em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.”, assim os eventos podem ser interpretados e não só descritos. Street (2014) reafirma a importância dos conceitos de eventos e práticas de letramento para fazer pesquisa, organizar programas e desenvolver currículos de um modo mais socialmente consciente e explícito.

Os conceitos de letramento como prática social (modelo ideológico) e de práticas e eventos de letramento são agenciados nesta pesquisa de modo a demonstrar a necessidade de se considerar o caráter social das práticas de escrita que fazem parte da constituição profissional e identitária dos sujeitos da pesquisa, que assumem diversos papéis sociais em diferentes esferas. Mais uma vez ressaltamos que o objeto de estudo não são os textos e a análise de habilidades individuais de leitura e escrita dos sujeitos participantes, mas as práticas e eventos de letramento, especialmente os da/na esfera acadêmica, dos quais as futuras professoras participam e que contribuem para a compreensão de como se dá a formação do docente de língua portuguesa para aprender a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica, bem como o que se refere à sua constituição como leitor/produtor de seus próprios textos na esfera acadêmica, considerando que isso influencia na sua forma de conceber a escrita e ensiná-la. Assim sendo, entendemos que a vertente de estudos dos Letramentos Acadêmicos pode nos auxiliar a analisar e compreender os eventos e as práticas de letramento que ocorrem na esfera acadêmica e que fazem parte da formação docente. Abordamos brevemente os pressupostos e contribuições dos Letramentos Acadêmicos na próxima seção.

### 3.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS<sup>27</sup>

Iniciamos esta seção destacando a complexidade das práticas que envolvem a escrita na esfera acadêmica. Fischer e Dionísio (2011) enfatizam que a escrita e a leitura no contexto acadêmico, conforme modelo nomeado por Lea e Street (2006) como Letramentos Acadêmicos,

[...] não são práticas singulares e homogêneas. Ao contrário, são práticas múltiplas, híbridas e muito diversificadas, devido às distintas disciplinas, seus discursos, suas relações de poder, seus significados institucionais e as identidades sociais dos envolvidos nessas práticas. (FISCHER; DIONÍSIO, 2011, p. 91).

Essa complexidade demanda uma abordagem plural que se distancie da visão de letramento acadêmico atrelada a *déficit*, por isso tratamos das práticas de escrita na/da universidade pela vertente teórica afiliada aos Novos Estudos do Letramento – os Letramentos Acadêmicos<sup>28</sup>, que é uma alternativa ao comum e frequente discurso da defasagem em leitura e escrita entre os estudantes universitários. Street (2017) reafirma que a questão em relação aos estudantes que estão ingressando na universidade pode não ser seu “baixo nível de letramento”, mas questões mais complexas a considerar, como os diferentes gêneros e as diferentes exigências do contexto acadêmico.

Ainda na década de 1990, Lea e Street (1998), em oposição ao discurso do *déficit*, propuseram uma abordagem da escrita e do letramento em contextos acadêmicos por meio da conjunção de três perspectivas: a) modelo de habilidades de estudo; b) modelo de socialização acadêmica; c) modelo de letramentos acadêmicos. Conhecer essas três abordagens é importante para a compreensão de como se organizam os currículos, as práticas instrucionais e como as práticas de ensino concebem e efetivam as práticas de letramento e os usos da

---

<sup>27</sup> Letramentos Acadêmicos (com iniciais maiúsculas): vertente teórica ancorada nos Novos Estudos do Letramento, que reconhece as múltiplas práticas de escrita da esfera acadêmica como práticas sociais situadas sócio-historicamente. Letramentos acadêmicos (com iniciais maiúscula e minúscula ou minúsculas): corresponde a diversos tipos de letramentos envolvidos nas práticas de escrita no Ensino Superior. Os dois conceitos não são dicotômicos, mas estão imbricados.

<sup>28</sup> O conceito de Letramentos Acadêmicos, embora tenha sido originalmente desenvolvido para ser aplicado aos estudos de letramento no ensino superior, também pode ser considerado nos estudos de letramento em toda a Educação Básica (LEA; STREET, 2014). Todavia, alguns autores tratam dos estudos de letramento na Educação Básica como letramento escolar. Nosso interesse primeiro neste tópico é refletirmos sobre as práticas de letramentos acadêmicos na formação do futuro docente de língua materna (especialmente os formados nos cursos de Pedagogia), mas também entendemos que na formação desse profissional se conjugam letramentos acadêmicos e letramentos para o local de trabalho – a escola, assunto que trataremos na sequência.



escrita em contexto acadêmico (LEA e STREET, 2014). Especialmente para esta pesquisa, conhecer os três modelos nos auxiliará na análise dos currículos e dos eventos e práticas de letramento vividos pelos sujeitos participantes na esfera acadêmica, tal como são discursivizados nos PPCs e nas respostas aos questionários.

Sintetizamos no quadro abaixo as características de cada modelo:

Quadro 1 – Abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos

| MODELOS                       | CARACTERÍSTICAS  |
|-------------------------------|--|
| <b>Habilidades de estudo</b>  | Escrita e letramento concebidos como habilidade individual e cognitiva (como no modelo autônomo de letramento).<br>Concentra-se nos aspectos superficiais da forma da língua (como estrutura da sentença, gramática e pontuação).<br>Acredita que os conhecimentos de escrita e letramento podem ser transferidos de um contexto para outro.<br>Pouca atenção ao contexto mais amplo.<br>Dificuldades de leitura e escrita vistas como patologia.<br>Escrita como habilidade técnica e instrumental.<br>Teorias autônomas e adicionais de aprendizagem: Behaviorismo e programas de treinamento.     |
| <b>Socialização acadêmica</b> | Acredita que os estudantes no ensino superior devem ser aculturados quanto a discursos e gêneros, baseados em temas e em disciplinas, adquirindo modos de falar, escrever, pensar e interagir do/no novo contexto.<br>Cultura acadêmica vista como homogênea e linear.<br>Supõe que os estudantes devam aprender as regras básicas do discurso acadêmico de modo a reproduzi-las nos discursos e gêneros exigidos no contexto acadêmico.<br>Texto visto como elemento transparente.<br>Relações de poder não problematizadas.<br>Teorias: Psicologia Social, Antropologia e Construtivismo.          |
| <b>Letramentos Acadêmicos</b> | Letramento(s) como prática social.<br>Tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade.<br>Privilegia a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento.<br>Abrange questões epistemológicas e processos sociais (como relações de poder entre pessoas e instituições e as identidades sociais) ao considerar os processos de aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como complexos, dinâmicos, matizados e situados.<br>Teorias: Novos Estudos do Letramento, Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistemática Funcional e Antropologia Cultural. |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nota: Quadro baseado em Lea e Street (1998, 2014), Street (2010a, 2010b)

Os três modelos não se excluem, mas se sobrepõem, se complementam. Entretanto, Lea e Street apontam para a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos como a abordagem que inclui características dos outros dois modelos, mas que vai além deles, pois considera a escrita como prática social e, portanto, reconhece as relações de poder e identidade que a perpassam na constituição dos sujeitos. Os autores ainda afirmam que os modelos de habilidades de

estudo e de socialização acadêmica são predominantes nos currículos e práticas didáticas dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, bem como nas pesquisas (LEA; STREET, 2014), fato que as pesquisas etnográficas vêm tentando mudar.

Ao relatar experiências de pesquisas em universidades brasileiras, Street (2017) destaca que os modelos tradicionais não são suficientes para explicar os problemas enfrentados pelos estudantes, especialmente, aqueles alunos oriundos de realidades letradas que se distanciam dos chamados letramentos dominantes, como os indígenas e/ou os vindos do campo. Para enfrentar essa realidade de características culturais e sociais singulares, o pesquisador alerta que cursos extras, realizados como uma estratégia compensatória, que funcionariam com base na transmissão de conhecimentos gerais sobre a escrita acadêmica a fim de nivelar os conhecimentos básicos dos estudantes para a atuação nas práticas letradas da/universidade não são suficientes (esses cursos adequam-se ao modelo de socialização acadêmica). Outras experiências mostraram que quando o aluno deixou de ser visto como “o problema”, aquele que exige correções, e o professor passou a ser um auxiliador no exercício da escrita acadêmica, promovendo plantões e seminários interativos para o conhecimento de modelos de escrita acadêmica, tendo como pano de fundo a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, os resultados foram mais eficientes (STREET, 2017).

É necessário considerar a diversidade da população discente que derivou da democratização do Ensino Superior nas últimas décadas, em termos de classe social, grupo cultural e trajetória escolar (ASSIS, 2015; BRITTO, 2003), e as implicações dessa diversidade para o desempenho desse alunado em práticas de letramento com textos acadêmicos e científicos. Assis (2015), em sua pesquisa sobre as representações sociais que envolvem os estudantes e a escrita na universidade, reconhece que, embora os cursos de graduação das universidades brasileiras ofereçam disciplinas que contemplem as práticas de leitura e escrita, de uma maneira geral ou de textos acadêmicos, elas são, com frequência, denominadas de disciplinas de nivelamento, por serem concebidas como disciplinas destinadas a minimizar as lacunas ou falhas de formação dos estudantes recém ingressos na universidades e, também, são vistas como disciplinas menores por abordarem saberes que não são considerados como centrais para a formação.

Zavala (2010) também reconhece essa diversidade no contexto da América Latina e ao estudar as relações entre letramento acadêmico, identidade e poder no Ensino Superior,

relata que com o ingresso de alunos de contextos indígenas e camponeses no Ensino Superior no Peru, fica evidente que as práticas de leitura e produção de textos acadêmicos requerem mais do que o domínio dos aspectos linguísticos. Ou seja, não basta dominar a língua, “[...] os problemas com a escrita na universidade se derivam basicamente da falta de familiaridade com os discursos acadêmicos” (p. 72), de modo que não há como os alunos chegarem preparados para participar dos letramentos acadêmicos requeridos nessas instituições, pois os discursos não foram vistos anteriormente.

Ao discutir sobre a leitura e a escrita de estudantes universitários, Britto (2003) postula que as dificuldades dos estudantes na leitura e produção de textos acadêmicos, não é oriunda de uma falta de capacidade para ler e escrever, como querem provar discursos midiáticos e mesmo algumas pesquisas, mas da forma como esses estudantes interagem (e interagiram ao longo da vida) com os objetos da cultura letrada e com as formas de produção de conhecimento formal. Nas palavras do autor:

Parece contudo, que a questão do domínio linguístico e a capacidade de ler e escrever, bem como de estudar – um procedimento cognitivo diretamente relacionado à cultura escrita – transcende as formas de ensino de redação e os demais conteúdos e métodos de língua portuguesa, residindo, em grande parte, na própria forma como se distribuem e se transmitem os bens culturais na sociedade contemporânea. Em outras palavras, o problema se relaciona com os processos de produção e circulação da cultura escrita, isto é, com as formas de letramento. (BRITTO, 2003, p. 184).

Essas considerações nos levam a assumir que a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos vem ao encontro das necessidades de compreensão das práticas de letramento que desafiam os estudantes na universidade. As práticas de leitura e escrita, conforme defendem Lillis e Scott (2007), precisam ser consideradas nos níveis epistemológico e identitário. No nível epistemológico, a escrita acadêmica deve ser considerada, não apenas no nível textual, mas como forma de construção de conhecimento de atores socialmente situados; e no nível identitário, a abordagem das práticas de escrita deve ser ideológica e transformadora.

Outro conceito importante para compreendermos as práticas de letramento na esfera acadêmica é o das “dimensões escondidas”. Esse conceito originou-se a partir do trabalho desenvolvido por Street nas disciplinas “Letramento” e “Linguagem e Poder”, na Universidade da Pensilvânia, com alunos da pós-graduação *strictu sensu*. Nas atividades

dessas disciplinas, o professor discutiu com seus alunos as dimensões escondidas que emergem nas avaliações da escrita acadêmica de artigos, e muitas vezes permanecem implícitas. Essa abordagem contribui para que o produtor de textos acadêmicos pense em questões cruciais (como o gênero, os destinatários, as finalidades, as contribuições de seu trabalho, como apresentar a voz do autor e o ponto de vista, e o impacto das marcas linguísticas na produção dos sentidos) ao escrever seus textos (STREET, 2010b). Street destaca, a partir das discussões, a importância de tornar explícitos os critérios de avaliação dos textos durante as leituras e orientações para a escrita em sala de aula, “permitindo que o escritor exerça, talvez, maior controle sobre o que está afirmando e sobre a possível reação do leitor.” (2010b, p. 558).

Lillis (1999) chama de “prática institucional de mistério” as convenções da escrita acadêmica que são estabelecidas pelos membros mais experientes, mas que não são explicitadas aos aprendizes. Essa prática apoia-se num falso pressuposto de que não haveria necessidade de os professores ensinarem explicitamente o funcionamento dos gêneros nas práticas letradas da esfera acadêmica porque os alunos já dominariam (ou deveriam dominar) as habilidades de escrita ensinadas no decorrer da Educação Básica. Além disso, essa prática também mantém o *status* das relações de poder na academia.

Marinho (2010), em pesquisa que apresenta aspectos semelhantes ao nosso interesse de pesquisa, discute como as queixas de professores universitários a respeito das dificuldades de leitura e de escrita dos estudantes podem ser transformadas em propostas de ensino e pesquisa que instituem práticas de escrita acadêmica na formação inicial de professores, de maneira a inserir esses estudantes em práticas de letramento acadêmico e também os capacitar a mediar os processos de inserção de seus futuros alunos nessas práticas. A pesquisadora destaca que a maioria dos professores formadores acredita que, pelo fato de o aluno ter sido aprovado em um vestibular, ele domina habilidades de leitura e de escrita aprendidas na Educação Básica que poderão ser transferidas para as práticas de letramento da esfera acadêmica (modelo das habilidades de estudo). Quando, porém, o aluno demonstra “dificuldades” na leitura e/ou escrita de textos que circulam na esfera acadêmica, surgem as frustrações de expectativas e as queixas. Entretanto, a autora argumenta que a universidade é o local de aprendizagem dos gêneros acadêmicos:

[...] é mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo na instituição e nas esferas de conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária. (MARINHO, 2010, p. 366).

A pesquisadora (MARINHO, 2010) ainda ressalta, a partir de situações descritas por Schitine (2003), a produção de estigmas e a violência simbólica vivida pelos estudantes nas representações que os professores fazem deles em suas relações com o texto. A autora relata que duas dificuldades enfrentadas pelos alunos são o desconhecimento das concepções e expectativas dos professores em relação às atividades de leitura e escrita solicitadas a eles e a não explicitação pelo professor a respeito do gênero a ser produzido. Outra questão abordada pela autora diz respeito à necessidade de ensino explícito dos diferentes gêneros discursivos próprios à esfera acadêmica. Segundo ela há a prevalência de produção de textos conhecidos como “trabalho da disciplina X”, que acaba por formatar toda e qualquer produção, sem que sejam consideradas as condições de produção de cada texto e o gênero que melhor atende a cada situação comunicativa. Diante dessas questões, Marinho (2010) defende “[...] a necessidade de se desfazer crenças e pressupostos que dificultam uma relação mais positiva e produtiva dos estudantes universitários com a escrita acadêmica; de se desenvolver projetos de ensino e pesquisa sobre essa temática.” (p. 383).

Os estudos que consideram as características do modelo dos Letramentos Acadêmicos podem nos ajudar a (re)pensar as relações do universitário com a escrita. Ensinar e aprender a escrita no Ensino Superior não se limita a identificar as características linguísticas e discursivas dos gêneros trabalhados, embora elas sejam importantes, mas a interação com a escrita nesse contexto exige o vislumbrar das práticas sociais que os originam e as relações que ali se estabelecem. Juchum (2014) cita alguns dos principais estudiosos da área dos NEL (STREET, BARTON, GEE) que “propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais.” (p. 112). Dessa forma, a especificidade da escrita universitária necessita ser considerada e estudada à luz dos estudos de letramentos. Várias pesquisas têm demonstrado a relevância dessa abordagem.

Juchum (2014) argumenta a partir de suas pesquisas que os alunos reconhecem suas dificuldades e até apreensões em relação às práticas de escrita na universidade e deixam explícito que escreviam textos em outros gêneros e que na academia terão de aprender a

escrever textos que desconhecem e com linguagem específica. Entretanto, isso não significa que sejam iletrados, mas sim que necessitam participar de práticas de letramento até então desconhecidas para apropriarem-se de novas formas de interação.

Na mesma direção, Fiad (2011) demonstra a importância de se pensar a produção escrita na universidade a partir dos estudos dos Letramentos Acadêmicos. Ao apresentar resultados de análise da escrita de universitários, abordando o que eles dizem sobre suas escritas, mais especificamente, como suas escritas são vistas em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico, a autora afirma que “Se, antes, era possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico.” (p. 360).

As práticas de escrita da/na universidade, quando são concebidas em suas especificidades, propiciam que os alunos possam assumir-se *insiders* da comunidade acadêmica para entender o funcionamento de inúmeros discursos que nela circulam, bem como as formas de constituição dos gêneros próprios dessa esfera e os significados dessas práticas e gêneros para a academia. Entretanto, os conhecimentos já adquiridos sobre a escrita nos estudos anteriores e também em outras situações fora das instituições formais de educação, também são importantes para as práticas no novo contexto.

Assim como explicita Marinho (2010) ao falar da violência simbólica no contexto de ensino-aprendizagem da escrita na universidade, Botelho (2016) também destaca a clara e explícita relação entre escrita e poder no contexto acadêmico. Esses estudos, entre tantos outros, mostram que os alunos universitários, muitas vezes, assumem-se como receptores dos textos escritos pelos produtores mais experientes e não se sentem capazes de produzir os textos dos gêneros que circulam na academia. Além disso, muitos formadores acreditam que não é necessário explicitar/ensinar as especificidades dos gêneros trabalhados (“prática institucional de mistério”). Todavia, alerta Botelho, cabe ao professor (considerado como aquele que “tem o poder”) promover a aproximação dos estudantes às práticas sociais de produção de textos dos gêneros acadêmicos, proporcionando a sua análise, compreensão e produção, já que eles são iniciantes nessa esfera e é nela que aprenderão a participar das práticas que ali se constituem.

Em estudo que também analisa a escrita de universitários, mas com o objetivo de investigar como eles “projetam seu papel como graduandos e futuros professores que trabalham(rão) em contexto caracterizado por (novas) práticas de leitura e escrita.” (p. 9), Frota (2013) analisa 53 produções textuais de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública. O pesquisador constatou, baseado na argumentação dos textos, entre outros resultados, que o universitário vive um conflito “entre o que a instituição acadêmica oferece e aquilo de que ele necessitaria em sala de aula” (p. 9), ou seja, prevalece o discurso de que a instituição não prepara adequadamente o profissional para sua atuação na escola. Outro resultado que nos chama a atenção, e que se relaciona com o que estamos discutindo, é que o universitário não estabelece um diálogo com o discurso acadêmico-científico, distanciando-se da instituição, mesmo durante sua formação.

Embora consideremos os letramentos acadêmicos de suma importância para a formação do professor, tanto em relação aos conhecimentos construídos na interação com os textos das diferentes disciplinas, como também na sua constituição como leitor e produtor de textos e participante das práticas de letramento da esfera acadêmica, os resultados da pesquisa de Frota (2013) e as afirmações de Vianna *et al.* (2016) corroboram com o que temos vivenciado como formadora no curso de Pedagogia, ao constatarmos que o letramento acadêmico não é suficiente para garantir ao futuro docente conhecimentos específicos para a prática didática, de modo que a formação do professor precisa contemplar também o letramento para o local de trabalho. Para as autoras supracitadas,

Cabe também à academia (re) orientar suas práticas de letramento acadêmico a fim de contribuir para uma formação que fortaleça os professores em seu processo formativo, inclusive fornecendo as bases para a formação dos alunos da Educação Básica na perspectiva dos novos letramentos. (VIANNA *et al.*, 2016, p.51).

Portanto, de acordo com esses estudos, cabe aos cursos e formadores propiciar, além das práticas sociais próprias ao contexto acadêmico, outras que contribuam para a formação docente e sua atuação na promoção de práticas de letramento mais adequadas e necessárias à formação crítica do aluno da Educação Básica. Tratamos na próxima seção do letramento do professor para o local de trabalho, conceito fundamental para pensarmos a formação docente a partir das práticas de letramento promovidas pelas instituições formadoras.

### 3.4 LETRAMENTOS PARA E NA ESCOLA: LETRAMENTO DO PROFESSOR, PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO

Embora Lea e Street (2014) tenham afirmado que o conceito de letramento acadêmico também abarca os estudos de letramento na Educação Básica, vários autores preferem falar em letramento escolar<sup>29</sup> ao se referir às práticas de uso da escrita típicas da escola. Por isso dedicamos esse tópico para tratar dos letramentos que emergem da/na esfera escolar<sup>30</sup> e da formação do professor dos anos iniciais para atuar como agente de letramento nessa esfera.

Ao abordar a questão da escolarização do letramento, Street (2014) destaca que o conceito de letramento é, muitas vezes, associado aos processos de ensino e aprendizagem que acontecem na escola, relegando os vários usos letrados que se fazem em outras instâncias, e “[...] transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada.” (p. 140). Podemos afirmar que é a perspectiva pedagógica do letramento que o associa unicamente à alfabetização, ou como Bunzen (2010) afirma, o processo de curricularização do letramento. Isso acabou gerando uma pedagogização do letramento, nas palavras de Street, no sentido de haver uma força ideológica que controla as concepções de leitura e escrita. Entretanto, o pesquisador alerta que essa pedagogização do letramento não deriva somente da escola, mas de padrões ideológicos e culturais mais amplos. Essas questões precisam ser consideradas na formação docente a fim de ampliar a diversidade de práticas letradas a serem promovidas na escola, de modo que sejam significativas para a ação em práticas sociais das mais diversas esferas.

É preciso considerar que o modelo autônomo do letramento parece dominar os currículos e as práticas na escola (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008a [1995]), e ele pode ser identificado, como sugere Street (2014), nos textos aparentemente inocentes, nas perguntas

---

<sup>29</sup> “A opção pela forma adjetiva ‘letramento escolar’ tem como principal propósito atribuir ao conceito amplo de letramento uma especificidade/identificação para um conjunto heterogêneo de práticas sociais que ocorrem num dado tempo/espaço, com objetivos específicos, por sujeitos que ocupam papéis sociais particulares.” (BUNZEN, 2010, p. 115).

<sup>30</sup> Bunzen (2010) alerta para a existência de outras “cenas de letramentos sociais” que ocorrem na escola, além das questões relacionadas ao ensino formal da escrita. O autor denomina esse tipo de letramento presente na escola e que tem como foco os aspectos metodológicos, de perspectiva curricular de letramento, e alerta que essa abordagem desconsidera “como são ensinadas e construídas as relações de poder, identidade, crenças e valores sobre a cultura escrita na escola.” (p. 116).



que os professores fazem, na ênfase na grafia correta e no detalhe linguístico. O autor ressalta que “Ensinar a conscientização desses conflitos e os modos como as práticas letradas são lugares de disputa ideológica” (p. 150) é um desafio ao modelo autônomo. Pensar que ensinar e aprender o sistema de escrita, ou seja, alfabetizar e ser alfabetizado, pode ser uma ação neutra à qual, mais tarde seus efeitos sociais podem ser vivenciados ou acrescentados, “não tem cabimento” (STREET, p. 2014, p. 204), nas palavras do autor. Todavia, essa é uma premissa ainda presente em algumas classes de alfabetização, nas quais se ensina o sistema de escrita de maneira desvinculada dos seus usos nos textos, insistindo-se na repetição de letras, famílias silábicas e palavras soltas e sem sentido, para só depois que o aluno “souber ler e escrever” se passe à leitura e escrita de textos. Outra prática que parece ainda prevalecer nas aulas de português é a prática da cópia pela cópia, dos exercícios de caligrafia, das atividades sobre tópicos gramaticais sem relação com os sentidos dos textos, que ao utilizarem o tempo das aulas, deixam de fora práticas de letramento mais significativas para o aprendizado da língua escrita e para a formação do sujeito. É o modelo autônomo, com suas ideologias subjacentes, tomando o lugar de uma formação baseada em letramentos múltiplos e críticos.

A escola é uma das mais importantes agências de letramento, entretanto, como afirma Kleiman (2008a [1995]), ela tem se preocupado não com o letramento como prática social, mas com um tipo de letramento que garantirá ao aluno seu progresso nas atividades da escola, como a aquisição dos códigos alfabético e numérico. Esse tipo de letramento não garante ao aluno que ele transite por práticas letradas de diversas esferas. Atuando nesse modelo autônomo de letramento, a aprendizagem da escrita é considerada um processo neutro e seus objetivos serão a interpretação e a redação de textos abstratos, pré-determinados. Outro agravante, é que os fracassos são atribuídos ao aluno, por ser “culpado” pelo não aprendizado, ou seja, o problema é percebido “em termos individuais, contraditórios à realidade social.” (KLEIMAN, 2008a [1995], p. 38).

Diante da realidade das práticas de letramento escolares e sua associação ao modelo autônomo, é um desafio aos professores na esfera escolar situar-se numa perspectiva ideológica do letramento, desde os anos iniciais da Educação Básica, período em que a criança está aprendendo o sistema de escrita, o que significa ir além dos aspectos técnicos das funções da linguagem (STREET, 2014). Isso permitiria ao professor relativizar o prestígio dos letramentos escolares, questionando o que é realmente válido ou confiável na tradição escolar

(KLEIMAN, 2008a [1995]). Essa é uma necessidade que tem de ser enfrentada durante a formação inicial dos professores da Educação Básica, propiciando discussões relevantes sobre as questões aqui apresentadas.

Kleiman argumenta que as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos letrados não se devem apenas às falhas do currículo ou ao fato de que o professor não é representante pleno da cultura letrada, mas podem ser atribuídas aos pressupostos do modelo de letramento escolar (KLEIMAN, 2008a [1995], 2001, 2009). O modelo ideológico do letramento na formação docente contribui para uma formação que resgata a autoestima dos professores e a autoconfiança em seus potenciais, além de conduzir o docente à sua emancipação e a de seus alunos. (MARQUES, 2016, p. 119). Essas ponderações são necessárias ao pensarmos sobre a formação docente, para não criar representações equivocadas a respeito do professor e de sua capacidade para aprender e para ensinar a escrita e também para repensarmos os currículos de formação desses profissionais, além dos currículos da escola básica.

Os estudos de Kleiman (2001, 2008b, 2009) argumentam contra essa representação social da alfabetizadora/professora<sup>31</sup> de língua materna bastante divulgada pela mídia, pelos governos e até mesmo pela esfera acadêmica de que essa profissional não sabe ler e escrever, não sendo letrada. Essa imagem deprecia as capacidades dessas profissionais e faz com que elas não sejam reconhecidas nem se reconheçam, quando já estão atuando na escola, como membros legítimos da cultura letrada. A pesquisadora propõe que é essencial, para se combater essa preconceituosa representação, que o letramento da professora seja considerado numa perspectiva mais ampla e que se considere a diversidade de práticas de leitura e escrita que são efetivamente requeridas para e no local de trabalho<sup>32</sup>, ou seja, na escola. Para tanto, os

---

<sup>31</sup>A autora usa o gênero feminino ao referir-se aos professores levando em conta que a maioria dos profissionais dos anos iniciais da Educação Básica são mulheres.

<sup>32</sup>A expressão e o conceito “letramento do professor para/no local de trabalho” vêm sendo usados pelos pesquisadores do grupo de pesquisa Letramento do Professor (Diretório Lattes de Pesquisa <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5189323694490294>) e têm contribuído para as reflexões sobre a formação docente, inicial e continuada. Kleiman e Silva (2008, p. 34), citadas por Valsechi e Pereira (2016,) na coletânea que divulga os resultados de pesquisas vinculadas ao grupo, o livro *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*, organizado por Angela B. Kleiman e Juliana Alves Assis (2016), assim definem letramento no e para o local de trabalho: o conjunto de conhecimentos necessários e relevantes para a docência, que no caso do professor refere-se a: “um conjunto de conhecimentos teóricos sobre as diversas disciplinas que se ocupam da matéria objeto de ensino; conhecimentos didático-pedagógicos e socioculturais sobre a comunidade alvo do ensino; conhecimentos mais subjetivos advindos de suas experiências profissionais que resultam em estratégias e procedimentos de ensino e

programas de formação devem considerar: a) a análise das práticas de letramento no local de trabalho, com suas exigências de comunicação na sala de aula; b) as relações de poder constituídas na esfera escolar; c) e a relação da escola com o contexto social mais amplo. (VIANNA *et al.*, 2016, p. 46).

Essa questão deve ser considerada, segundo Kleiman (2001), ao questionarmos, durante a formação inicial e também continuada, qual a distância entre as exigências acadêmicas de letramento e as reais exigências de letramento na escola. Além disso, a autora defende que sejam consideradas as práticas discursivas das professoras, numa formação culturalmente sensível<sup>33</sup>:

Seria apropriado que também desenvolvêssemos programas de formação culturalmente sensíveis, integrando aquilo que sabemos sobre as práticas discursivas da professora, admitindo que a sala de aula na universidade também é potencialmente um contexto de comunicação intercultural, e identificando as exigências específicas de letramento no local de trabalho, isto é, na sala de aula. Essa opção, com dimensões éticas e políticas importantes, é consonante com os pressupostos dos estudos do letramento. (KLEIMAN, 2001, p. 51).

Kleiman (2001) aponta três dimensões importantes em relação ao letramento profissional das professoras, que precisam ser levadas em conta durante a formação: a) práticas letradas de oralidade que convirjam para o discurso requerido nas práticas didáticas; b) capacidades para compreender textos e saber “fazer perguntas” sobre eles, ultrapassando o nível da superficialidade textual; c) coerência entre o discurso acadêmico e o discurso no local de trabalho. A autora ainda ressalta que para a integração da professora nas práticas próprias da escola há a necessidade de familiarização com essas práticas em diversas situações (KLEIMAN, 2001). Isso denota a relevância do diálogo constante entre teoria e prática, e mais, a inserção em práticas sociais efetivamente vividas na escola. Essas experiências podem acontecer durante a formação inicial nos estágios obrigatórios e não obrigatórios, nas

---

das capacidades de mobilização de textos e outros recursos didáticos a serem usados segundo as condições de trabalho efetivamente encontradas, de acordo com a avaliação que o docente faz do sucesso ou insucesso, para a aprendizagem no contexto em construção.” (p. 414-415).

<sup>33</sup> Pedagogia culturalmente sensível: “um conjunto de estratégias e enfoques que conferem confiança e legitimidade às relações entre professora e aluno, outorgando assim, à professora o direito de ensinar se o aluno concordar em aceitar essa relação”. (ERICKSON, 1987 *apud* KLEIMAN, 2001, p. 40).

atividades propostas pelas disciplinas articuladoras<sup>34</sup>, nas atuações do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e, mais recentemente, nas Residências Pedagógicas<sup>35</sup>. Importante destacar que a análise de eventos e práticas de letramento comuns à escola pode colaborar para o letramento do professor para e no local de trabalho.

As questões apresentadas acima demonstram o que já vínhamos afirmando desde o final da seção anterior, de que as práticas de letramento acadêmico não são suficientes para a formação do professor, pois ela requer outras habilidades que só são adquiridas ou desenvolvidas na participação em práticas sociais próprias à esfera escolar, por exemplo, as habilidades necessárias às práticas comunicativas e didáticas em sala de aula. Rojo (2001) argumenta sobre a importância da formação didática e afirma que embora seja necessária a aprendizagem de “[...] novas arquiteturas linguísticas e discursivas ou mesmo de construtos das teorias de aprendizagem, isso não ensina a ensinar” e ressalta que “a questão didática [...] deverá ser muito mais seriamente levada em conta.” (p. 334).

No que se refere à articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes exigidos para o exercício da docência, Valsechi e Pereira (2016) defendem que a formação deve ser “[...] um espaço de fronteira entre a formação profissional e a acadêmica” (p. 416), ou um *entrelugar*, conceito cunhado por Bhabha (1998) e retomado pelas autoras. As autoras exemplificam com a análise das avaliações apreciativas de professoras em formação inicial em situação de estágio e com a experiência de professores em formação continuada no Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR) a respeito das práticas de letramento vivenciadas nos contextos formativos universitários, observando o (não) fortalecimento do letramento para o local de trabalho e o trânsito entre as esferas acadêmica e profissional. Os professores apontaram “incoerência entre o discurso e a prática pedagógica dos formadores e a centralidade dos saberes e práticas acadêmicas nas atividades

---

<sup>34</sup> As disciplinas articuladoras são componentes curriculares que procuram integrar as discussões teóricas realizadas nas disciplinas a vivências na escola, por meio de observações participantes. Segundo descrição do Portal das Licenciaturas da IA: “Esta disciplina tem como características principais: A coordenação e a articulação da prática pedagógica enquanto componente curricular, respeitadas as especificidades de cada Curso; A articulação e o conhecimento da série, oportunizando o espaço de discussão e espaço aberto para entrelaçamento com outras disciplinas da série, bem como os demais professores que a ministram; A apresentação de uma integração horizontal com as disciplinas ou núcleos de conhecimento da série e uma integração vertical, compreendendo uma sequência lógica e um aprofundamento cada vez maior.” (<http://uepg.vwi.com.br/conteudo/42/Disciplinas+Articuladoras>).

<sup>35</sup> Mais informações em: PIBID: <http://portal.mec.gov.br/pibid/> / Residência Pedagógica: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

de formação em detrimento das demandas profissionais docentes” (apreciações negativas) e os “momentos de trocas de experiências” como valorações positivas, pois ressignificaram “as práticas docentes pelo movimento exotópico”, tornando-se entrelugares socioprofissionais e favorecendo o letramento do professor. (p. 437). Esse relato, entre tantos outros resultados de pesquisas e vivências, mostra a necessidade de repensar os processos de formação, procurando articular os saberes de ambas as esferas (profissional e acadêmica), preparando o professor para a (re)construção de conhecimentos necessários para atender a demanda de atuação na escola.

Da mesma forma que os professores formadores precisam considerar as experiências discursivas e as práticas de letramento das quais as futuras professoras já participaram e participam em outras esferas e instituições no seu processo de letramento acadêmico e para o local de trabalho, faz parte do letramento do professor se familiarizar com seus alunos e identificar seus conhecimentos e práticas a fim de tornar os conteúdos mais significativos, redefinindo os letramentos escolares (VIANNA *et al.*, 2016). Essa atitude transforma o professor em um agente social que, contrariamente ao discurso da culpabilização pela sua condição de “não plenamente letrado”, propõe uma formação que o compreenda como agente de letramento. Nessa concepção o professor alfabetizador/de língua não é visto como um sujeito passivo que tem que dominar conteúdos e apenas reproduz teorias ou técnicas de ensino, mas como alguém que se dedica “às ações sociais mediadas pela leitura” e que planeja, organiza e realiza atividades que envolvem os usos da escrita e que têm uma função real na vida social dos alunos. (KLEIMAN, 2009, p. 25). O professor como agente de letramento mobiliza saberes, recursos, capacidades e conhecimentos para desenvolver ações, ressignifica a ideia de ensinar, também aprende com os alunos (MARQUES, 2016).

Concordamos com Kleiman (2009) quando a autora esclarece que o letramento do professor não é um “mero instrumento para realização do trabalho” e sim “um aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional.” (p. 21). Para que haja o desenvolvimento dessa constituição profissional identitária do professor como agente de letramento, precisam ser reduzidas as distâncias entre as atividades que se realizam no contexto de formação docente, ou seja, as práticas de letramentos acadêmicos, e as práticas de letramento que acontecem na escola, como temos ressaltado.

Uma das alternativas que tem sido apontada como importante na formação do professor são os projetos de letramento. Kleiman (2000b, 2009) e outros autores vinculados aos Estudos de Letramento apresentam os projetos de letramentos como uma organização didática que contribui para ampliar o letramento do professor e seu empoderamento, além de potencializar sua capacidade para formar leitores e escritores na escola (MARQUES, 2016). Para Kleiman (2000b) o projeto de letramento:

Representa um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que de fato circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000b, p. 238).

Marques (2016) continua apontando algumas vantagens dos projetos de letramento na formação de professores: a) modelo de formação voltado para o trabalho e para a cidadania; b) maiores oportunidades de articulação entre teoria e prática; c) formação mais crítica e engajada, voltada para o desenvolvimento da agência cívica. (p. 117). O autor defende que os projetos de letramento na formação ensinam o professor a “fazer fazendo” a partir das vivências de práticas formativas que inserem os professores em diversas esferas de atividades por meio dos textos que são produzidos. Essas experiências reverberam na atuação do professor, que considera a escrita a partir de seus usos, ou seja, o objetivo não é “ler para aprender a ler” ou “escrever para aprender a escrever”, mas a leitura e a produção escrita servem para agir socialmente. Nessa direção, os gêneros discursivos lidos e escritos na escola são escolhidos em função da demanda de práticas sociais que são vivenciadas ou simuladas/didatizadas em sala de aula, o que promove a ampliação dos letramentos dos alunos, facultando a mobilidade por diferentes esferas de atividades.

A inserção dos estudos de letramento na formação pode levar ao enfrentamento da depreciação e desvalorização do profissional docente em relação à sua condição de letrado e à sua capacidade para ensinar a escrita, ao promover situações de ensino e de aprendizagem baseadas em práticas sociais autênticas e relevantes para a (trans)formação de identidades de alunos a professores. Para tanto, de acordo com Kleiman, o foco na formação docente precisa estar na prática social (tanto nos letramentos acadêmicos como nos letramentos para o local de trabalho), promovendo não só o aprender a usar a escrita, mas também o aprender a ensiná-

la. Essa forma de estruturar o ensino a partir das práticas sociais e não do construto formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo, é defendido por Kleiman (2008b):

A estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores, fornecendo um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar. (KLEIMAN, 2008b, p. 508).

Kleiman (2008b) defende o ensino baseado nas práticas sociais, na escola e na universidade, pois nessa abordagem a escrita é considerada numa perspectiva sócio-histórica e cultural e é capaz de reorganizar o ensino. Dessa forma, na formação inicial docente, os gêneros discursivos que serão mobilizados (a partir da perspectiva dos projetos de letramento), e aqui nos referimos a todas as disciplinas e não só às disciplinas voltadas ao trabalho com a língua ou os estágios, serão determinados pela necessidade de agir nas situações sociocomunicativas e atenderão as demandas das práticas nas quais os professores em formação estiverem envolvidos, ampliando seus letramentos e os capacitando para os usos da escrita na formação e na atuação profissional.

A pesquisadora recupera as considerações de Tinoco (2008) nas quais a autora explicita que ao elegermos os projetos de letramento como alternativa metodológica, levando em conta a prática social como ponto de partida para a escolha do gênero e, conseqüentemente, a eleição dos conteúdos,

Não há risco de algum elemento do currículo ficar de fora, porque a aprendizagem de leitura e produção de qualquer texto de qualquer gênero de escrita sempre envolve capacidades de articular o gênero à situação social e capacidades de textualização para agir e fazer sentido por meio da escrita. Essas capacidades constituem, em última instância, o objetivo final de todo programa de letramento escolar. (KLEIMAN, 2008b, p. 509).

Kleiman também destaca a importância dos saberes pedagógicos, ou seja, além de saber usar a escrita e de conhecer a especificidade da matéria pela qual será responsável na escola, o professor precisa desenvolver saberes para ensiná-la, e só as teorias linguísticas são insuficientes, por isso a autora defende um letramento para o/no trabalho. Nessa perspectiva, além de conhecer seu objeto de ensino, a língua, a partir de diferentes perspectivas teóricas, elegendo as formas mais adequadas de focalizá-la de acordo com cada situação e objetivos,

também é necessário considerar as condições de trabalho, ou seja, as características, interesses e necessidades da turma e os materiais e recursos disponíveis.

Para Kleiman, “Por mais relevante que seja a teoria adotada, o trabalho docente envolve [...] uma outra dimensão: a social e agentiva, voltada para a ação, pela linguagem, na prática social.” (2008b, p. 507). Ela enfatiza a necessária inserção dos “[...] futuros professores de língua escrita, na prática social acadêmica, quando estão na universidade, e da exploração e resgate das práticas de letramento nas atividades de seu cotidiano [...].” (KLEIMAN, 2008b, p. 510). A pesquisadora também ressalta que o trânsito por práticas de letramentos acadêmicos, “pela via da ação em diversas práticas sociais” (p. 510), são mais importantes na formação do professor de língua materna do que o raso conhecimento de teorias.

A autora conclui seu artigo com uma síntese que denota também nosso entendimento ao ressaltar a responsabilidade dos formadores nos processos de letramento do professor em formação, ao buscarem o equilíbrio e as inter-relações entre os saberes teóricos e as práticas sociais de letramento:

Assim, acreditamos ser possível dizer que é o professor familiarizado com as práticas de letramento acadêmicas (entre outras) quem determina quais são os limites e as possibilidades dos saberes teóricos que subsidiam sua disciplina de ensino. Sem os demais saberes, perceberá constantemente os limites dos saberes especializados; munido de outros saberes, multiplicará as possibilidades acenadas pelo saber teórico, em função da segurança decorrente de seu conhecimento sobre o funcionamento da linguagem. Portanto, em última instância, somos nós, os formadores dos professores, que demarcamos os limites, mas, sobretudo, as interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e a prática social no ensino da língua escrita. (KLEIMAN, 2008b, p. 512).

Colaço (2015) também reconhece a importância dos saberes para a prática e os nomeia de letramentos pedagógicos: “Todo esse conjunto de textos [pedagógicos], saberes, atitudes, valores que um professor precisa ter constituem os letramentos pedagógicos.” (p. 38). Ela ressalta que as práticas de letramento pedagógico ao inserirem os sujeitos nas salas de aula da Educação Básica, promovendo a interação desses com as ideologias e relações de poder ali presentes, propiciam a formação das identidades de professor. (p. 50). A pesquisadora acrescenta ainda que nas leituras e escritas dos sujeitos, tanto em seu letramento acadêmico como no letramento pedagógico, ficam as marcas de suas (trans)formações na constituição de suas identidades como docentes. Essa afirmação de Colaço confirma a



indissociabilidade entre letramentos e identidade, tal como defendido por Street (2006 [1994]) e expresso por Kleiman ao tratar da construção identitária profissional do professor como agente de letramento.

Quando consideramos a constituição identitária do professor atrelada à sua formação por meio dos letramentos acadêmicos e no/para o local de trabalho, possibilitamos aos sujeitos no processo de formação e atuação profissional reconhecerem a si mesmos e afirmarem quem são ou quem não são. “Nomear e dizer quem se é são meios pelos quais nós nos instituímos sujeitos e ocupamos posições no mundo social.” (VÓVIO, DE GRANDE, 2010, p. 54). Essa identificação se dá por meio dos discursos e é influenciada pela relação com os outros, tanto num contexto mais imediato quanto no contexto social mais amplo. Dessa forma, cabe a nós professores formadores trabalhar para desconstruir os discursos estigmatizantes presentes na sociedade a respeito das capacidades do professor para usar a escrita e para ensiná-la, propiciando ao futuro professor condições para que ele se reconheça como alguém que pode e sabe usar a escrita em diferentes práticas sociais, seja nas diferentes situações do cotidiano, na universidade e/ou na escola. É a perspectiva sociocultural e ideológica dos letramentos que nos permite compreender os processos de letramento que fazem parte da constituição identitária do professor, de modo a promover as práticas sociais necessárias à ampliação de seus letramentos e, conseqüentemente, à ampliação de sua atuação social em diferentes esferas.

É nas relações dos sujeitos com a linguagem que se revelam as transformações identitárias pelas quais eles passam, por isso as práticas de escrita na formação inicial dizem tanto sobre a constituição identitária e profissional do futuro professor. Fica explícito no uso que fazemos da linguagem a identidade que assumimos ou estamos assumindo, tanto que muitas vezes se reconhece que a acadêmica de Pedagogia, por exemplo, já está falando o “pedagogês”.

Na esteira da discussão sobre o papel das práticas de escrita no contexto de formação inicial dos professores de língua, Guedes-Pinto (2012, 2016), em consonância com as autoras supracitadas (como Kleiman, Fiad) reforça que “A discussão sobre a produção escrita de estudantes universitários requer que ela seja atrelada ao seu contexto, às suas demandas específicas.” (2012, p. 140). A autora também ressalta a importância da inserção no ambiente de trabalho para o processo de formação docente. A partir de pesquisa realizada com seus

próprios alunos, a autora relata como as produções de relatórios e textos reflexivos dos estudantes após a experiência de inserção na esfera escolar contribuíram para a formação docente desses estudantes, proporcionando a construção de uma identidade não mais de aluno, mas de professor. Conforme a autora: “Ao sistematizarem suas dúvidas, dificuldades e conflitos protagonizados com os sujeitos da escola, trazem à tona o desafio de se posicionarem e de refletirem sobre a profissão docente.” (GUEDES-PINTO, 2012, p. 147).

A pesquisadora (GUEDES-PINTO, 2016) também ressalta a importância de eventos de letramento na universidade que propiciem uma aproximação do estudante, no caso em estudo graduandos do curso de Pedagogia na disciplina de estágio obrigatório, com o que vem a ser a docência, promovendo a construção da identidade de professor. Entre os eventos realizados, a autora destaca:

[...] estudo sistemático de autores que problematizam diversos aspectos do ensino e do trabalho docente; partilha coletiva de experiência dos estudantes-estagiários atuando na escola básica e refletindo sobre ela em sua produção escrita em que buscam elaborar suas reflexões sobre essa experiência articulando-a com as vivências em nossas aulas e em suas leituras; discussões advindas da leitura obrigatória de textos (eventos de letramento de caráter permanente), mobilizando diversas práticas de letramento; leitura em voz alta de um livro de literatura; leitura de um livro completo de um autor da área de educação/ensino como leitura obrigatória; exibição de um filme que tenha um tema relacionado à educação ou à leitura e à escrita; produção escrita de sínteses, relatórios, pequenos ensaios sobre suas idas à escola básica. (GUEDES-PINTO, 2016, p. 350-352).

Guedes-Pinto afirma que as produções escritas realizadas na disciplina levam em conta “[...] as práticas sociais da língua no processo de formação profissional docente” (2016, p. 347) e a análise dos textos produzidos pelos estudantes-estagiários revela pistas de como o futuro professor está compreendendo a docência. Ela afirma que “A reflexão por escrito sobre suas experiências no estágio oferece a chance de se dizerem a partir do lugar de aprendizes de uma profissão.” (2016, p. 361).

Portanto, o trabalho com a escrita na formação do futuro docente quando fundamentada pelos estudos de letramento, em sua perspectiva sociocultural e no modelo ideológico, pode propiciar a promoção de eventos e práticas de letramento que contribuam para a produção de conhecimentos teóricos e práticos, constituindo a identidade do professor e seu preparo para a atuação no ensino da escrita.

Finalizamos a discussão desse capítulo reafirmando a importância e necessidade de como formadores promovermos práticas de letramentos acadêmicos e de letramentos para o local de trabalho de modo a atenderem às demandas de formação do futuro professor de línguas. Uma formação acadêmica que leve o estudante a interagir com os objetos da cultura letrada e a se assumir como autor de suas práticas de escrita na esfera acadêmica e em outras instâncias de atuação sociocomunicativa, reconhecendo-se como sujeito letrado e representante dessa cultura. É uma formação que propicie a vivência de práticas sociais próprias à esfera escolar e leve o professor a se reconhecer e atuar como agente de letramento na escola. Nesse processo de formação, mediado pelas práticas de letramento, é necessário que professores formadores e professores em formação reflitam sobre as práticas que constituem o profissional e sua identidade docente, a fim de que as ações de ambos em relação ao ensino e à aprendizagem dos usos da língua escrita possam assumir posturas críticas, que tenham como foco as práticas sociais e o trabalho a partir dos múltiplos letramentos.

No próximo capítulo, abordamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD), como fundamento teórico-analítico para a análise dos dados. Apresentamos os cenários da pesquisa, ou seja, as instituições nas quais os sujeitos de pesquisa interagem no processo formativo e analisamos, a partir dos PPCs, as disciplinas que tratam explicitamente de questões de ensino das práticas de escrita na esfera acadêmica ou do ensinar a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica. Delineamos o perfil dos sujeitos da pesquisa – docentes formadores e professoras em formação – e suas interações em práticas sociais, culturais e letradas, bem como as experiências pré-universitárias das futuras professoras com a leitura e a escrita. E, por fim, descrevemos os instrumentos de geração de dados da pesquisa – os questionários.

#### 4 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E OS PERCURSOS DE PESQUISA: CENÁRIOS, SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

[...] os dados, mesmo analisados e revisitados, continuarão sendo apenas a ponta de um *iceberg* que, em sua magnitude, irá manter submersa a base invisível que o constitui. Logo, da grandeza desse *iceberg*, apenas conheceremos uma pequena parcela.

[...] pesquisar o outro é ter a certeza de que estamos constantemente diante de um “nós”, é, enfatizarmos, é reconhecer que somos atores de uma mesma história que precisa ser compreendida através de um olhar coletivo.

(PEREIRA, 2016, p.23)

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de base interpretativista (MASON, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008), que, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, busca conhecer como se realiza o processo de formação inicial de licenciandas em Pedagogia, no município de Ponta Grossa, no que diz respeito às práticas com a/de escrita na esfera acadêmica e para aprender a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais. Para tanto, a pesquisa ancora-se na perspectiva da Linguística Aplicada, compreendendo que ela busca “[...] *criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central.*” (MOITA LOPES, 2006, p. 14, grifos do autor).

As primeiras ações de pesquisa compreenderam a retomada dos pressupostos teóricos da Teoria Dialógica, a partir das discussões de Bakhtin e seu Círculo e de pesquisadores que se filiam aos estudos dialógicos, e dos Estudos de Letramento, fundamentados nas pesquisas de Street e Kleiman, dentre outros autores, por entendermos que tais teorias subsidiam a compreensão do objeto em estudo. Também fizemos menção a estudos sobre o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita na esfera acadêmica e sobre a formação docente para o ensino da produção escrita nos anos iniciais.

Paralelamente à revisão bibliográfica definimos as Instituições de Ensino Superior, do município de Ponta Grossa/Paraná, que participaram da pesquisa. Realizamos uma busca no sistema e-MEC<sup>36</sup>, do Ministério da Educação, fazendo um levantamento de quantos e quais são os cursos de Pedagogia ofertados no município. A busca, realizada em 02/11/2017, mostrou um total de catorze cursos, presenciais e a distância, em atividade na cidade. Dentre eles, selecionamos três cursos presenciais, considerando-se os seguintes critérios, por ordem de relevância: 1) cursos de instituição pública, sendo, portanto, gratuitos; 2) cursos de instituições privadas com maior tempo de atuação na cidade; 3) cursos com maior número/média de acadêmicos (as) concluintes. Consideramos que esses critérios contemplam a maioria dos futuros professores que atuarão na rede pública e privada de ensino, nos anos iniciais da Educação Básica, do município de Ponta Grossa. Respeitando-se esses critérios selecionamos três Instituições de Ensino Superior (IES): a) uma instituição pública estadual de ensino; b) um instituto superior de ensino privado; c) uma faculdade privada. A partir da seleção das instituições, iniciamos os contatos para a apresentação da pesquisa e a metodologia de geração de dados. Nesses encontros com os coordenadores dos cursos obtivemos informações sobre a história e o funcionamento dessas licenciaturas, solicitamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (doravante PPCs) para análise, bem como os e-mails dos(as) professores(as) e os horários de aulas das turmas concluintes.

A pesquisa de campo elegeu como sujeitos da pesquisa os professores formadores dos três cursos de Pedagogia e as acadêmicas concluintes dos mesmos cursos. Propusemos a participação de todos os professores do curso por entendermos que o trabalho com a escrita perpassa todas as áreas. E nessa interação com a escrita os discentes constroem conceitos e conhecimentos para a sua formação profissional, mas também são influenciados para a construção de concepções que determinam a relação com a escrita e o aprender a ensinar a produção textual escrita. A escolha pelas acadêmicas formandas se deu por entendermos que nesta etapa da formação elas já vivenciaram práticas e eventos letrados na esfera acadêmica com experiências suficientes para avaliá-las. Também já concluíram as disciplinas

---

<sup>36</sup> Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. [...] É facultado à IES pertencente ao Sistema Estadual de Ensino, regulada e supervisionada pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, fazer parte do Cadastro e-MEC, entretanto, as informações relacionadas a elas são declaratórias e de responsabilidade exclusiva dessas instituições. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

responsáveis pela formação na área da Alfabetização e Língua Portuguesa e realizaram ou estarão realizando seus estágios obrigatórios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Subentende-se que já têm conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da produção escrita, além de estarem vivenciando o trabalho com as práticas de linguagem na escola.

Ambos os grupos de sujeitos responderam a questionários, a partir dos quais pudemos depreender a sua relação com a escrita e a sua participação em eventos e práticas de letramento dentro e fora das esferas escolar e acadêmica, de modo a nos auxiliar na compreensão de como a formação para o ensino da produção escrita se constituiu ao longo das vivências desses sujeitos. Nas questões respondidas, professores e acadêmicas indicaram as dificuldades apresentadas em relação à leitura dos textos das disciplinas e à produção de textos que circulam na esfera acadêmica, bem como os possíveis desafios enfrentados pelos docentes na criação de metodologias e na interação entre alunas e professores mediada pelos textos escritos. As futuras professoras revelaram como concebem a produção textual escrita nas esferas escolar e acadêmica e como suas trajetórias de formação as fizeram avançar (ou não) em relação à produção de textos escritos, principalmente os da esfera acadêmica, além das experiências e expectativas que têm em relação ao ensino e a aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais.

A pesquisa documental contemplou a análise dos PPCs, de modo a identificar e descrever quais disciplinas abordam questões de produção textual escrita, sejam elas de orientação para a produção de textos acadêmicos ou para o ensino e a aprendizagem da produção escrita na Educação Básica. Esse levantamento permitiu a análise crítica das ementas, carga horária e bibliografia das disciplinas, de modo a auxiliar na compreensão do processo de formação docente para aprender a escrita da/na esfera acadêmica e aprender a ensinar a produção textual escrita.

A ausculta dos discursos dos formadores e das futuras docentes nos auxiliou a compreender como acontece a constituição da identidade docente desses sujeitos nas práticas de letramento que eles vivenciam dentro e fora da esfera acadêmica de formação. Juntamente com a análise documental dos PPCs, também revelou o processo formativo das futuras professoras com relação às práticas de escrita na esfera acadêmica e à formação para o ensino da produção escrita nos anos iniciais. A análise dos dados gerados a partir das respostas aos

questionários e decorrentes da análise dos PPCs foi realizada pela perspectiva teórico-analítica da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Para tanto, na próxima seção, abordamos, brevemente, essa perspectiva de análise.

#### 4.1 A ANÁLISE/TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO<sup>37</sup>

A análise dialógica do discurso (ADD) não é uma teoria ou metodologia de análise proposta pelo Círculo de Bakhtin, mas funda-se nos princípios dialógicos apresentados pelos estudiosos desse grupo. É no capítulo “O discurso em Dostoiévski”, do livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2015b [1929]), a proposição do que Brait e outros autores brasileiros têm denominado como análise/teoria dialógica do discurso, quando Bakhtin elege o discurso, considerando-o “a língua em sua integridade concreta e viva”, a língua como objeto social, a língua em uso, a língua das práticas interativas (ACOSTA-PEREIRA, RODRIGUES, 2015, p. 62), como objeto da metalinguística. Para Bakhtin a vida da língua está no discurso que é perpassado pelas relações dialógicas, com sua dimensão extralinguística, sendo o conceito de dialogismo constitutivo dos discursos. Entretanto, para o Círculo o estudo do discurso não pode prescindir do estudo da língua em seu aspecto interno, como objeto da linguística. De tal modo, estudar o discurso abarca o estudo da língua, ou seja, o extralinguístico incluído no linguístico; a metalinguística em diálogo de complementaridade com a linguística do estudo da língua em sua imanência.

Acosta-Pereira e Rodrigues (2015) ao refletirem sobre a ADD organizam suas reflexões discutindo os conceitos de discurso, ideologia e valoração como fundantes para considerarmos um dispositivo teórico-analítico baseado nos estudos dialógicos do Círculo. A partir dessas considerações, os autores elencam que o pesquisador, ao analisar o discurso a partir do escopo teórico-metodológico da ADD, atenta para:

---

<sup>37</sup> Vertente brasileira dos estudos do discurso que se fundamenta na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Brait (2012) assim define a análise/teoria dialógica do discurso, ressaltando que não se pode estabelecer uma definição fechada para essa perspectiva: “é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.” (p. 10).

- (i) a concepção de discurso como língua viva, a língua em uso em contextos de interação específicos;
- (ii) o estudo do enunciado como a forma material do discurso;
- (iii) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos;
- (iv) o estudo das relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas, isto é, relações de sentido que se engendram na constituição e no funcionamento do discurso, saturadas de projeções valorativas e ideológicas;
- (v) o estudo das projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sócio-histórico-culturais;
- (vi) o estudo das formas da língua (uso de recursos lexicais, gramaticais, textuais) como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações singulares e concretas de interação verbal. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 80-81).

Logo, assumir uma teoria/análise dialógica do discurso implica ter na materialização desses discursos – os enunciados – a unidade de análise da ADD. Esses enunciados, conformados a gêneros discursivos, se utilizam de signos marcados por uma avaliação social. Para compreendermos os discursos é necessário saber “quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais, ambiente (institucional, familiar, entre outros).” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078).

Nesta pesquisa, parte dos discursos institucionais está materializado nos PPCs e na forma como os currículos dos cursos estão organizados; os discursos dos professores formadores e das futuras docentes estão materializados nos enunciados que constituem as respostas aos questionários. São esses enunciados/textos que se põem em relações dialógicas com outros enunciados já-ditos ou pré-figurados, a unidade de análise deste trabalho. Os enunciados já proferidos pelos próprios sujeitos que participam como interlocutores da pesquisa – professores, alunas e os enunciados da pesquisadora (nas perguntas do questionário ou na apresentação deste) – ou que se antecipam como resposta, além dos enunciados de outros autores estudados durante a formação, interagem para produzir os sentidos que nos mostrarão como se constitui a formação desses sujeitos para/com as práticas de escrita e para aprender a ensiná-las na Educação Básica.

Essa escolha teórico-analítica está em anuência com a ordem metodológica para o estudo da língua, proposta por Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]) quando o autor considera partir da análise das “formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza”, passando pela análise das “formas das distintas enunciações” para então se chegar ao “exame das formas da língua na interpretação linguística habitual.”



(BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 129). Isto é, parte-se da situação extraverbal que constitui o verbal, analisando-se o contexto de produção e recepção dos discursos produzidos – quem e para quem são produzidos, que papéis sociais ocupam esses sujeitos, em que tempo e espaço, com quais finalidades. Essas condições de produção e recepção se manifestam na materialização dos discursos em enunciados que se adequam ao gênero discursivo demandado pela situação de interação. Por sua vez, os enunciados produzidos são constituídos por signos, carregados de valor/valorização, que revelam o ponto de vista e as avaliações de seus produtores. Dessa forma, parte-se da análise do extraverbal ou da dimensão social para a análise do verbal, considerando-se que ambas as dimensões constituem o enunciado.

No contexto da pesquisa, parte-se da análise da esfera acadêmica, ou seja, a universidade como lócus de formação profissional docente, como agência formal de letramentos acadêmicos e letramentos para o local de trabalho. Consideram-se também as especificidades dos cursos de Pedagogia participantes da pesquisa, pois são eles os espaços de formação docente para ensinar a ensinar a produção textual escrita. É nessa esfera que os sujeitos interagem, e nessa interação se constituem como sujeitos históricos e produtores de discursos. Estamos considerando que existem relações dialógicas, relações de sentido entre os enunciados produzidos e entre os sujeitos autores desses enunciados, e neles se revelam, por meio dos signos ideológicos que formam os textos, o modo como acontecem as práticas de escrita e a formação para o ensino da escrita e como elas são valoradas pelos sujeitos.

Não há, entretanto, nessa perspectiva teórico-metodológica categorias de análise definidas *a priori* a serem aplicadas aos textos e discursos, mas

[...] um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2006, p. 61).

Diante desse quadro teórico-analítico, é a ausculta dos discursos que permite, a partir de um embate com os princípios dialógicos, produzir sentidos que propiciam a compreensão e a interpretação dos problemas que envolvem os sujeitos e a linguagem. Nesse diálogo entre sujeitos e discursos, Amorim (2012 [2006]) alerta que os pontos de vista dos textos do

pesquisador e do pesquisado não devem fundir-se, mas manter-se num diálogo que revele suas diferenças e tensões. Entretanto, destaca a autora, que o pesquisador, ocupando sua posição exotópica, com “sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico”, intervém “para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver.” (AMORIM, 2012 [2006], p. 100).

Para tanto, consideramos a teoria dialógica na análise dos dados e depreendemos que alguns conceitos podem embasar nossas reflexões e discussões para a compreensão do problema de pesquisa. Ressaltamos que esta é uma escolha da pesquisadora para olhar os dados e pensar no ensino e na aprendizagem da produção escrita na formação docente. Todavia, outros olhares são possíveis e outras interpretações viáveis para se refletir sobre a questão. Também enfatizamos que há uma relação constituinte entre alguns conceitos, contudo, por razões didáticas de estudo, são aqui separados. Entendemos que os conceitos de sujeito dialógico, interação, apreciação valorativa, língua(gem) como prática social, além de outros abordados neste trabalho, como letramentos acadêmicos e letramentos para o local de trabalho, são importantes para analisarmos o processo de constituição docente das pedagogas em sua formação para o ensino da produção escrita. Consideramos também que todas as interações com a escrita, dentro e fora da esfera acadêmica (daremos mais ênfase no contexto acadêmico de formação), contribuem para a constituição desses sujeitos e influenciam/rão no seu agir como professoras das práticas de linguagem. O diálogo dos dados com esses conceitos serão apresentados nos próximos capítulos.

Na sequência, apresentamos o cenário da pesquisa, ou seja, o contexto de formação no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos: as três instituições de Ensino Superior com suas características históricas e organização curricular, contemplando as disciplinas que abordam os usos da escrita e a formação para o seu ensino. Em seguida, apresentamos os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de geração de dados utilizados com cada grupo de sujeitos participantes.

#### 4.2 CENÁRIOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

As interações entre os sujeitos participantes da pesquisa se desenvolvem na esfera acadêmica de formação inicial docente. Temos como interesse compreender como a formação

das professoras como leitoras e produtoras de textos e para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica está acontecendo nos cursos de Pedagogia. Para tanto, entendemos que a investigação sobre como os sujeitos formadores e as futuras professoras interagem em situações de uso (recepção e produção) das práticas de escrita nas diferentes disciplinas também se faz necessária, pois compreendemos que tais atividades além de servirem para o acesso e construção de conhecimentos das diversas áreas também participam da constituição das concepções do futuro docente sobre os usos da escrita, seu ensino e sua aprendizagem.

Ao darmos voz aos professores formadores e às professoras em formação, além de recorrermos aos discursos dos PPCs, consideramos a esfera de atividade humana na qual acontece a produção de tais discursos: a esfera acadêmica. Nessa esfera transitam sujeitos com diferentes papéis sociais: professores, alunos, funcionários técnico-administrativos, funcionários de serviços gerais, da segurança, do restaurante universitário, entre outros. Nosso foco está nas relações hierárquicas entre professores e alunos. Entre esses sujeitos circulam diferentes ideologias, conhecimentos de diversas áreas, acesso a diferentes práticas de letramento, a recepção e a produção de textos de gêneros discursivos próprios para o compartilhamento de conhecimentos e, por vezes, desconhecidos dos acadêmicos. É esse o contexto no qual os futuros docentes aprendem novas formas de interação por meio da escrita, constroem conhecimentos, entre tantos, sobre aprender e ensinar as práticas de linguagem. Mas essas práticas não são neutras ou a-históricas, pelo contrário, são atravessadas por relações de poder, conforme afirma Street (2003b).

Os discursos dos professores formadores e das professoras em formação, analisados no decorrer do trabalho, revelam como se estruturam as relações de interação entre esses sujeitos, como eles se veem e como veem uns aos outros, o que afirmam sobre si e sobre o *outro* e nessas trocas como o ensino da escrita e o ensinar e aprender a ensinar a produção escrita acontece.

A fim de compreendermos o contexto em que essas relações dialógicas ocorrem buscamos saber um pouco a respeito das instituições de Ensino Superior nas quais os sujeitos convivem e se formam profissionalmente. Apresentamos, brevemente, como os cursos de Pedagogia se estruturam e que lugar as disciplinas que promovem as práticas de escrita acadêmica e as que formam para o ensino das práticas de linguagem nos anos iniciais ocupam

nessa formação. Denominaremos as instituições com as seguintes siglas: IA, IB, IC (Instituição A, B ou C).

#### 4.2.1 Instituição A (IA)

A Instituição A (doravante IA) teve o curso de Licenciatura em Pedagogia criado no ano de 1961. Atualmente, o curso habilita para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão na Educação Básica. O curso é ofertado em regime seriado anual, de quatro anos, contando com uma turma no período matutino e duas no período noturno para cada série, totalizando 12 turmas. No ano de 2018, o curso contava com 387 acadêmicos(as), sendo 93 concluintes. A carga horária total do curso é de 3498 horas, divididas em: a) 1088 horas de Formação Básica Geral (15 disciplinas); b) 408 horas de Disciplinas Prática enquanto componente curricular (quatro disciplinas); c) 1258 horas de Formação Específica Profissional (17 disciplinas); d) 136 horas de Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento (duas disciplinas); e) 408 horas de Estágio Curricular Supervisionado (quatro disciplinas); f) 200 horas de Atividades Complementares. Apenas duas disciplinas obrigatórias são ofertadas na modalidade a distância: Tecnologia de informação e comunicação (68h) e Educação, diversidade e cidadania (68h).

As disciplinas estão organizadas a partir dos eixos curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006) e se distribuem em 42 disciplinas obrigatórias, sendo duas delas do eixo de Diversificação e Aprofundamento. Essas duas disciplinas são escolhidas pelos acadêmicos a partir de dez disciplinas sugeridas e são ministradas na quarta série do curso. Dentre as 42 disciplinas obrigatórias, destacamos cinco delas que abordam, explicitamente, em suas ementas questões relacionadas aos usos da escrita na esfera acadêmica e sobre a formação na área de Alfabetização e Letramento e de Língua Portuguesa. As ementas, bibliografias e carga horária das disciplinas encontram-se no Anexo A.

O PPC do curso apresenta como obrigatórias as disciplinas *Metodologia da pesquisa em Educação*, na primeira série, e *Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso* (OTCC), na quarta série. Ambas as disciplinas enfatizam a produção de textos da esfera acadêmica, relacionados ao processo de pesquisa científica. Observa-se nas duas ementas a nomeação de

alguns gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica, como: seminário, artigo científico, resenha, monografia, projeto de pesquisa, resumo e fichamento. Entretanto, podemos notar a partir da ementa e da bibliografia básica que o foco está na metodologia, na normatização, nas “características gerais” dos textos.

As ementas utilizam as expressões “documentação de textos” e “elaboração” e não produção de textos. Parece haver um tratamento dos gêneros e dos textos como produtos, que para serem “documentados/elaborados” basta conhecer e seguir algumas “normas”. As ementas parecem sugerir que os modelos de habilidades de estudo e socialização acadêmica (LEA, STREET, 1998, 2014; STREET, 2010a, 2010b) ainda são predominantes nos currículos, conforme a afirmação de Lea e Street (2014). Isso porque a escrita é tratada como uma habilidade técnica e instrumental, o texto é visto como elemento transparente e age-se como se bastasse aos estudantes aprender as regras do discurso acadêmico e reproduzi-las. O contexto mais amplo é deixado de lado e as relações de poder não são problematizadas.

Nessa cultura acadêmica vista como “homogênea e linear” os textos são tratados como ferramentas a serviço do processo de pesquisa e de sua divulgação. Não que eles não sejam necessários ao registro das etapas da pesquisa, mas cada um tem funções sociocomunicativas e interlocutores diferentes, o que interfere na sua constituição linguística e discursiva. Por exemplo: resumo e fichamento são gêneros discursivos que auxiliam no processo de estudo e têm como função alimentar o processo de compreensão do objeto de estudo, de maneira que permita ao aluno/pesquisador ter o que dizer ao abordar o assunto tratado em suas pesquisas. Basicamente, o leitor desses textos é o próprio aluno/pesquisador que recorre a eles no momento de escrever seu projeto de pesquisa, artigo e/ou monografia. Já o projeto de pesquisa tem como seu destinatário/leitor principal, nesse contexto acadêmico de graduação, o professor orientador; e, finalmente, monografia, artigo e seminário comunicam os resultados da pesquisa em diferentes eventos de letramento, como a sessão de defesa, congressos e outros eventos científicos, periódicos acadêmico-científicos, entre outros, de maneira que os interlocutores, ouvintes e leitores, compõem-se dos professores da banca que terão a função de avaliar o trabalho, outros professores e profissionais da área da educação, colegas e futuros pesquisadores, entre outros. As ementas parecem sugerir que o foco está na metodologia de pesquisa e na normatização dos textos, de modo que as questões acima discutidas são desconsideradas.

A bibliografia básica dessas disciplinas apresenta cinco obras cada. Os livros sugeridos têm como foco: a) o processo de pesquisa (três obras); b) a metodologia do trabalho científico (três); c) as regras que normatizam os textos que divulgam os resultados das pesquisas (uma); d) a produção dos textos necessários ao processo e divulgação dos resultados de pesquisa: projeto e relatório de pesquisa, tese, dissertação, monografia, resumo, fichamento e resenha (três livros). Embora a bibliografia contemple a escrita de textos de gêneros acadêmicos, os títulos das obras com o uso de expressões como “Manual” e “redação científica” sugerem uma abordagem baseada em conhecimento de regras necessárias e suficientes para a “elaboração” dos textos.

Diante do exposto, perguntamo-nos: qual é a abordagem predominante no tratamento da produção desses textos nas aulas dessas disciplinas? O Letramento Acadêmico, tal como apresentamos no capítulo três, se efetiva nas práticas de sala de aula? Outra questão a considerar é que a disciplina *Metodologia da pesquisa em Educação* é ministrada na primeira série do curso, de forma que os acadêmicos estão apenas começando a vivenciar os eventos e práticas de letramento na esfera acadêmica. Os gêneros discursivos apresentados podem ser para eles totalmente ou parcialmente desconhecidos, o que exige uma abordagem de leitura, análise e produção que demanda tempo e acompanhamento/mediação do professor. Como afirma Marinho (2010), a universidade é o lócus para a familiarização e a aprendizagem desses novos gêneros, pois é nessa instituição da esfera acadêmica que esses discursos se originam e funcionam. Entretanto, a disciplina tem apenas duas horas/aulas semanais. Por isso, questionamos: A produção, realmente, acontece? Como o professor intervém nas produções? Quem são os interlocutores dos acadêmicos? Essas e outras questões são abordadas na análise dos discursos de professores e acadêmicas a partir dos questionários.

A disciplina de *OTCC* tem apenas 34h/a no ano, logo, podemos antecipar que o processo de leitura, o planejamento de escrita, a produção textual e todo seu processo de reescrita não acontece durante as aulas e com o professor dessa disciplina. Nesse caso, o professor dará orientações gerais sobre o processo de produção da pesquisa e organizará a logística entre alunos e professores orientadores, formação de bancas e calendário de defesas, bem como todos os trâmites necessários para a certificação de professores e do formando. Portanto, o processo de produção textual de resumos, fichamentos e, finalmente, da monografia ou artigo, ficará sob a responsabilidade do professor orientador. Como quase

todos os professores do curso são orientadores de TCC, nas respostas aos questionários podemos compreender melhor como se dá o trabalho com a produção desse texto/gênero discursivo.

Ao contrário das disciplinas já comentadas, *Leitura e produção de textos no contexto acadêmico* apresenta uma abordagem sobre as práticas de ler e escrever diferentes textos de gêneros que circulam no contexto acadêmico, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva e relaciona o trabalho de análise linguística às necessidades verificadas nas produções textuais. Nota-se na ementa que o objeto principal da disciplina são as práticas de leitura e escrita com uma compreensão mais ampla e processual das mesmas. A bibliografia apresenta obras de autores da área da linguística textual de base cognitivo-interacionista e obras que contemplam práticas de leitura e de produção escrita com o foco na esfera acadêmica. É importante considerar que a alocação dessa disciplina está no Departamento de Estudos da Linguagem e ela seria ministrada por um professor dessa área. Porém, essa é uma disciplina de Diversificação e Aprofundamento, ofertada para escolha na quarta série e, embora os acadêmicos considerem sua importância e reconheçam que ainda têm necessidade das práticas que a disciplina oferece, eles entendem que ela deveria acontecer no início do curso. Diante disso, a disciplina ainda não foi selecionada.

No que se refere às disciplinas específicas para o ensino das práticas de leitura e escrita, cabe retomar o alerta de Street (2017) sobre a não suficiência de cursos extras que têm como objetivo nivelar os conhecimentos sobre as práticas de escrita para que os estudantes atuem nas práticas de letramento da esfera acadêmica. Britto (2003), Zavala (2010) e Assis (2015) ainda acrescentam que é necessário considerar a diversidade discente devido à democratização do Ensino Superior, que fez com que alunos cheguem às universidades com o desenvolvimento em leitura e escrita (níveis de alfabetismo) diferenciado e que as disciplinas de nivelamento, vistas como disciplinas menores para a formação, não suprem a necessidade de familiarização e conhecimento dos discursos acadêmicos necessários a esse estudante. Para Street (2017), é a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, que vê o aluno não como “um problema” e vê o professor como alguém que auxilia o aluno nessa familiarização e aprendizagem da escrita acadêmica, por meio de plantões e seminários, que seria a saída para resultados mais eficientes. Entendemos que esse trabalho pode ser realizado pelo professor de

toda e qualquer disciplina (desde que o professor tenha formação, tempo e disposição), pois em todas, o aluno lê e escreve.

As disciplinas que tratam das questões de Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa somam 170h/a no curso (aproximadamente, 4,9 % da carga horária total). Elas se distribuem na segunda e terceira séries do curso. A disciplina de *Alfabetização e Letramento* (68 horas/aula) antecede o estágio curricular supervisionado de docência na Educação Infantil, e a disciplina de *Fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa* (102 horas/aula) antecede o estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O quadro que apresenta a ementa e a bibliografia básica de cada um desses componentes curriculares encontra-se no anexo A.

A disciplina *Alfabetização e Letramento*, já no título, aproxima dois conceitos centrais para a formação do professor dos anos iniciais: alfabetização e letramento. A ligação de adição entre os termos parece sugerir o entendimento de que são conceitos diferentes, mas interdependentes, uma das possibilidades de se compreender o processo de alfabetização. A disciplina não trata, especificamente, do ensino da produção textual escrita. Ela trata, entre outras questões, de aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita numa perspectiva de letramento, trazendo as contribuições de disciplinas da Linguística, como a Fonética e a Fonologia e a Sociolinguística, aplicadas à alfabetização. Entretanto, podemos destacar que juntamente com a concepção de linguagem, se pretende abordar as concepções de leitura e escrita, supomos que, a fim de tornar as práticas leitoras e de escrita na alfabetização significativas. Na bibliografia, encontramos a obra clássica de Ferreiro, uma abordagem psicolinguística para o processo de construção da escrita, uma obra que trata das práticas de ler e escrever na Educação Infantil e outras três que tratam das práticas de alfabetização aliadas às práticas de letramento, o que exige o trabalho com textos significativos.

Notamos que os estudos de letramento fazem parte do programa desse curso, ao destacar da ementa as “concepções e práticas de alfabetização e letramento” e “Alfabetizar e letrar”, e também na sugestão de duas obras que destacam o letramento em seus títulos. Todavia, nos perguntamos: Em que perspectiva o letramento é abordado: numa perspectiva pedagógica? Cultural e antropológica? No modelo autônomo ou ideológico? O letramento é entendido como uma habilidade cognitiva, individual, que pode ser medida nos sujeitos ou



como práticas sociais e culturais plurais permeadas por ideologias e relações de poder? Segundo Kleiman (2008a [1995]) e Street (2014), os currículos parecem privilegiar o modelo autônomo de letramento, todavia, não temos como afirmar, somente a partir da ementa e bibliografia desta disciplina, a perspectiva de letramento assumida, pois as concepções dos docentes e outras referências utilizadas nas aulas influenciam nessa abordagem.

*Fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa*, a disciplina da terceira série, traz uma ênfase maior às práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, fundadas nas concepções de texto e de gêneros discursivos, ou seja, as práticas de linguagem partem da interação por meio de textos em seus diversos gêneros. A formação para o ensino da produção textual escrita dar-se-á, fundamentalmente, nessa disciplina. A bibliografia básica apresentada no PPC se limita a seis obras, três delas referentes à leitura literária e outras três oriundas da Linguística: uma obra de Geraldi que apresenta uma abordagem dialógica para o trabalho com o texto, um livro a respeito dos estudos sobre os gêneros textuais e o seu ensino e outro da área da Linguística Textual. Essa escolha indica o conhecimento de obras e estudos recentes sobre o ensino das práticas de linguagem na escola, embora a bibliografia apresentada no PPC seja restrita.

Essa breve descrição contextualiza o cenário de formação das futuras docentes no curso de Pedagogia da Instituição A no que diz respeito aos usos da escrita na esfera acadêmica e à formação para ensinar a produção escrita nos anos iniciais da Educação Básica. São apenas duas disciplinas que tratam da produção de textos próprios à esfera acadêmica e numa abordagem que parece desconsiderar todos os aspectos que envolvem a produção textual (Quem? Para quem? Por quê? Para quê? Como?). E somente duas disciplinas que tratam do ensino da língua escrita, uma delas que aborda a produção textual escrita. Entendemos que além das disciplinas que tratam, de alguma forma, da produção de textos explicitamente, todas as demais também têm a leitura e a produção escrita como práticas recorrentes em suas aulas. As respostas dos professores e das acadêmicas, apresentadas nos próximos capítulos, esclarecem melhor como essas práticas acontecem no curso.

#### 4.2.2 Instituição B (IB)

O curso de Pedagogia da IB, instituição privada, confessional e filantrópica, foi credenciado pela portaria do MEC nº 2812 de 03/10/2002 e autorizado pela Portaria 942 de 22 de novembro de 2006. Tem por objetivo formar para a docência no Ensino Médio de modalidade Normal, Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e para a organização e gestão de sistemas de ensino e espaços educativos não-escolares.

As três turmas do curso funcionam no período noturno, organizadas em seis períodos, ou seja, três anos. Das 3976 horas totais do curso, sua carga horária está dividida em 2680 horas teóricas, 310 horas práticas, 536 horas de integralização<sup>38</sup>, 350 horas de estágio e 100 horas de atividades complementares. Os componentes curriculares somam 50 disciplinas, sendo 23 do Núcleo de Estudos Básicos, nove do Núcleo de Estudos Integradores e 18 do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, distribuídas no decorrer dos seis períodos. No ano de 2018, o curso contava com 63 acadêmicos (as). Desses, 18 no terceiro ano, dos quais 13 responderam a pesquisa.

Em pesquisa ao PPC, fizemos o levantamento das disciplinas que abordam a prática de produção de textos, especialmente, os da esfera acadêmica e aquelas que tratam da formação para ensinar a língua portuguesa nas séries iniciais da Educação Básica. Quatro disciplinas são analisadas de modo a demonstrar quais conteúdos relacionados à escrita são abordados e como a produção textual escrita é apresentada nas ementas e bibliografias das disciplinas. Vejamos, inicialmente, as duas disciplinas que tratam dos usos da escrita na formação inicial (vide anexo B). As duas fazem parte do Núcleo de Estudos Básicos e são ministradas no primeiro semestre do curso.

A disciplina *Introdução à Pesquisa Científica* é ministrada em três aulas semanais, totalizando 60 horas/aula, no primeiro período do curso. Seu objetivo é orientar os processos de pesquisa científica realizados durante a formação inicial, de modo que sua ementa tem como foco a pesquisa e a maioria de suas referências bibliográficas abordam questões de metodologia do trabalho científico. Selecionamos essa disciplina porque em sua ementa são

---

<sup>38</sup> Segundo esclarecimentos da atual coordenadora do curso, as horas de integralização referem-se a atividades para complementar a carga horária das aulas, tendo em vista que a hora/aula é de 45 a 50 minutos e não de 60 minutos.

citados gêneros discursivos – o resumo, a resenha, o esquema e o trabalho acadêmico –, que entendemos serem textos que se produzem com mais frequência no âmbito de formação inicial universitária e que subsidiam os processos de estudo e de pesquisa. Embora haja menção a esses gêneros não sabemos como a sua produção é orientada, se ela realmente acontece, dentro ou fora de sala de aula, quem são os leitores desses textos, se e quem os corrige, que tipo de devolutivas os produtores recebem desses textos e se há oportunidade para reescrevê-los. Lembramos ainda que os gêneros discursivos apresentados nessa ementa são também solicitados em outras disciplinas e nos questionamos: Que orientações são dadas pelos professores (ou há “dimensões escondidas”)? Elas convergem? Com que objetivos os textos são solicitados? Os alunos compreendem o seu funcionamento no processo de interação e estudo? Essas questões são esclarecidas ao analisarmos os discursos dos formadores e acadêmicas a partir dos questionários.

São sugeridas como bibliografias nove obras. Dentre elas, três são de metodologia científica, duas abordam o processo investigativo e as técnicas de pesquisa e as outras quatro mencionam em seus títulos orientações para a elaboração de textos de gêneros acadêmicos: projeto de pesquisa, tese, dissertação e monografia, resumo, resenha, fichamento. “Normas e padrões”, “redação científica” e “elaborar” são termos que antecedem a menção aos gêneros cujos textos são produzidos no contexto acadêmico-científico nos títulos das obras citadas. Essas expressões podem sugerir o tipo de abordagem de produção textual escrita que se propõe, uma escrita com foco nas regras/normas, uma escrita de seguir o passo a passo a fim de atender as características estruturais de cada gênero, sem considerar as funções comunicativas dessas produções.

A segunda disciplina, *Comunicação linguística*, também ofertada no primeiro período e com 60 horas/aula apresenta uma ementa sucinta e vaga. O que podemos entender de: “Compreensão do sistema linguístico [,] da contextualização em que o texto se insere e dos mecanismos de estruturação do significado.”? Que conteúdos são trabalhados e em que fundamentos teóricos se apoiam? As seis referências bibliográficas indicadas apresentam três livros relacionados à prática de textos para estudantes – *Prática de texto para estudantes universitários*, *Oficina de texto* e *Português instrumental*, o que pode sugerir que as práticas de linguagem são objeto de estudo. Entretanto, este último, conforme sinopse, “trata da produção de textos administrativos e da aprendizagem da norma gramatical”, uma abordagem

que pode ser questionada num curso de formação de docentes. Outros dois livros mais teóricos, de fundamentos linguísticos e relacionados ao ensino da língua materna são indicados: *A linguística e o ensino da língua portuguesa* e *Oralidade e escrita*. Por fim, o livro *Preconceito linguístico*, de base sociolinguística, que aborda importantes subsídios para a desmitificação relacionada aos usos da língua e para a formação de uma concepção de língua mais real e menos ideal. Não podemos afirmar se essas obras são de leitura obrigatória para o aluno ou se subsidiam as concepções e ações do formador. Retomamos ainda a preocupação já externada por Kleiman (2008b) em relação ao predomínio, em muitos cursos, das teorias linguísticas em detrimento de práticas sociais de uso da língua. Segundo a autora, é o professor bem familiarizado com as práticas de letramento acadêmico que estabelecerá o equilíbrio e melhor aproveitamento das questões teóricas em favor das práticas de linguagem necessárias à formação do acadêmico.

Além dessas, as disciplinas de *Pesquisa e Prática Pedagógica* e *Estágio Curricular Supervisionado*, presentes do segundo ao sexto períodos do curso, disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores, também mencionam a produção de textos de alguns gêneros discursivos próprios da formação de professores na esfera acadêmica: plano de ação (planejamento de aulas), projeto e relatório de estágio e de pesquisa e o TCC. Esses textos são produzidos sob a mediação dos professores orientadores de estágio, das disciplinas de Prática e dos professores orientadores do TCC. Nessas disciplinas podemos supor que o letramento para o local de trabalho tem mais ênfase, tendo em vista que elas inserem o futuro professor na escola, e essa relação entre teoria e prática exige a produção de gêneros discursivos que irão subsidiar as observações na esfera escolar, as ações e eventos de letramento ali promovidos e as reflexões/avaliações sobre todo o processo de ensino e de aprendizagem. É também por meio dessas produções e nelas que as marcas da constituição da identidade docente se revelam (GUEDES-PINTO, 2012, 2016).

As disciplinas relacionadas à formação para o ensino da língua escrita nos anos iniciais da Educação Básica são duas e totalizam 120 horas/aula (menos de 3,7% da carga horária total do curso). Suas ementas e bibliografias podem ser visualizadas no anexo B.

As duas disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos são ministradas no segundo ano do curso, 3º e 4º semestres, e possuem uma carga horária de 60 horas/aula cada. A ementa de *Fundamentos e Metodologia da Alfabetização* não apresenta,

especificamente, conteúdos para o ensino da produção textual escrita. Entretanto, por ser uma disciplina voltada à alfabetização vai trabalhar com questões de apropriação da língua escrita e, conforme sugere a ementa, considerando as perspectivas psicológica, psicolinguística, histórica e pedagógica da alfabetização. A ementa também indica como conteúdo o “Letramento”, separado das “Concepções de alfabetização”. Não podemos afirmar em que abordagem o Letramento é trabalhado, pois isso não está especificado na ementa e a bibliografia não apresenta nenhuma obra relacionada a esse assunto. Entretanto, se a alfabetização for entendida numa perspectiva de letramento, logo, a aprendizagem da leitura e da escrita passará pela interação com textos de diferentes gêneros discursivos. Se o ensino ocorrer nessa perspectiva que estamos subentendendo, contribui para a formação de concepções de língua, texto e produção textual escrita por parte do professor que favorecem um ensino mais significativo e interativo. Todavia, são os conhecimentos e as práticas dos formadores que irão determinar a abordagem desses conteúdos.

As sugestões bibliográficas que acompanham a ementa sugerem uma valorização da perspectiva psicológica e psicolinguística da alfabetização, devido à filiação dos autores de três obras: *Reflexões sobre a alfabetização*, *Aprender a ler e escrever* e *A formação social da mente*. O livro *Alfabetização: um desafio novo para um tempo novo* apresenta uma reflexão teórica a respeito dos processos de alfabetização, objetivando uma formação mais consciente e crítica do alfabetizador, porém, essa obra é da década de 1980, e embora muitos dos problemas sejam os mesmos, há estudos mais recentes realizados sobre a alfabetização e que incorporam discussões teóricas fundamentadas em diversas áreas do conhecimento. A obra *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu* é a única de perspectiva linguística e *Alfabetização divertida* é um conjunto de materiais didáticos de apoio ao professor com sugestões de atividades lúdicas para a alfabetização. Não há nenhuma obra relacionada aos estudos de letramentos e podemos notar que os livros são das décadas de 1980 e 1990, em sua maioria.

A disciplina *Fundamentos e metodologia do ensino da Língua Portuguesa* menciona, explicitamente, em sua ementa a produção textual como um dos eixos de ensino da língua portuguesa, juntamente com a leitura e a análise linguística. Também aborda os gêneros textuais e seu ensino. Essa indicação sugere a compreensão de que as práticas linguísticas a serem ensinadas na escola devem acontecer de forma relacionada e que os conhecimentos

sobre os gêneros discursivos são importantes para o ensino das práticas de linguagem nos anos iniciais. Esse é um ponto positivo para a formação do professor.

Na bibliografia básica e complementar temos a indicação de dois documentos oficiais parametrizadores do ensino da língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs). Entretanto, temos que considerar que embora esses documentos tragam indicações teóricas e metodológicas importantes para o ensino da língua em seus diferentes eixos, eles são destinados ao Ensino Fundamental II. Os PCNs (1998) se destinam ao 3º e 4º ciclos e as DCEs ao mesmo nível de ensino, que no Paraná é responsabilidade das escolas estaduais e de professores formados nas licenciaturas em Letras. Três livros fundamentam-se na Linguística e suas subáreas (Pragmática e Linguística Textual) – *A linguística e o ensino da língua portuguesa, Ensino de Língua Portuguesa e Linguística textual* – dando suporte teórico ao professor, entretanto, não consideram as especificidades do ensino da produção textual escrita para os anos iniciais. A obra de Cagliari é destinada à fase de alfabetização e seria mais apropriada à disciplina de *Fundamentos e Metodologia da Alfabetização*. Também temos de considerar a não atualidade das obras e a falta de indicações que abranjam mais especificamente as práticas de linguagem e seu ensino. O currículo do curso também contempla a disciplina de Literatura infantil, porém, não a analisaremos porque não contempla aspectos da produção textual escrita.

A análise das ementas e das bibliografias, que de alguma forma se relacionam com as práticas de escrita ou o seu ensino, mostra que há um grande desafio para os futuros professores no que diz respeito à ampliação de letramentos da esfera acadêmica e também em relação à sua formação para ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica. Os estudos de letramentos são mencionados, porém não fica claro em que abordagem ou modelo (autônomo ou ideológico) estão sendo trabalhados; não se explicita como o letramento para o local de trabalho se efetiva, nem se o professor está sendo formado para ser um agente de letramento, tampouco os conteúdos da Educação Básica são mencionados. As práticas de letramento acadêmico parecem ficar subentendidas sob rótulos de disciplinas e menção a gêneros discursivos, mas sem uma problematização das relações de poder que perpassam essa esfera. Reiteramos que os discursos de formadores e acadêmicas, analisados nos próximos capítulos, esclarecem como e o que é ensinado em relação às práticas de escrita e seu ensino na formação inicial.

### 4.2.3 Instituição C (IC)

A Instituição C (doravante IC) teve o curso de Licenciatura em Pedagogia autorizado pelo MEC no ano de 2001, iniciando seu funcionamento em agosto de 2002, e teve seu primeiro reconhecimento em 2006. O curso apresenta uma carga horária total de 3620<sup>39</sup> horas distribuídas em oito períodos (semestres). O curso habilita para a atuação na docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, além da atuação em atividades de Gestão, desempenhando tarefas de organização dos sistemas educacionais e na coordenação de projetos educativos.

Os 51 componentes curriculares organizam-se em carga horária presencial, carga horária EaD e carga horária prática. São 2360 horas presenciais, 660 horas a distância, 400 horas práticas, além das 200 horas de atividades complementares. O currículo do curso é composto pelo Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Práticas Pedagógicas Integradoras. Entre as disciplinas ofertadas, selecionamos para análise aquelas que explicitamente abordam a prática da produção textual escrita na esfera acadêmica e a formação para o seu ensino (vide Anexo C).

A disciplina *Linguagem Textual e Intertextual* é ofertada no primeiro semestre do curso com uma carga horária presencial de 40 horas e 20 horas de atividades a distância. Em sua ementa não fica explícita a prática de produção textual escrita, no geral, ou a produção de textos da esfera acadêmica. A ementa parece sugerir um estudo mais teórico sobre as concepções de linguagem e texto, de gêneros e tipos textuais. Há a menção à “análise de produção [?] textos”, porém não fica claro que tipo de análise de textos ou de produção de textos se fará. Também são indicados como conteúdos “desenvolvimento textual e intertextual e confronto textual e intertextual”, entretanto, os termos desenvolvimento e confronto pouco dizem sobre o trabalho a se realizar com os textos.

Como bibliografia básica da disciplina são sugeridas três obras. A primeira, *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*, de Isabel Alarcão, trata de questões relacionadas à gerência crítica das informações, à formação do professor crítico e reflexivo,

---

<sup>39</sup> Há divergências na apresentação da carga horária total do curso descrita no PPC: 3382 horas (p.5), 3480 horas (p. 28), 3553 (p.32) e 3620 na somatória da carga horária de cada disciplina. Observa-se que a versão do PPC cedida para análise estava em edição, não sendo, portanto, a versão final.

da gestão e da interação dos alunos e diálogo para a resolução de problemas, entre outros temas. Não é uma obra relacionada a nenhuma área ou subárea da Linguística que possa subsidiar os estudos sobre a língua e/ou as práticas de linguagem. As outras duas obras, *Preconceito Linguístico* e *Educação em Língua Materna*, abordam questões da Sociolinguística, conteúdos que não são mencionados na ementa. Na bibliografia complementar estão indicadas cinco obras, das quais quatro se referem às práticas de leitura e produção de textos, obras de caráter teórico-prático do final da década de 1990 e início da década de 2000. A quinta obra, como o próprio título revela, *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, é da área da Análise do Discurso e, embora possa subsidiar a formação do professor, não trata de questões práticas de uso da língua. Observamos que não há convergência entre a ementa e a bibliografia, visto que conteúdos apontados na ementa não são contemplados nas obras ou os livros indicados não abordam os conteúdos relacionados.

A disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso*, ministrada no penúltimo semestre do curso, com carga horária de 60 horas presenciais e 40 horas práticas, tem como objetivo orientar a produção da monografia, um texto da esfera acadêmica que traz desafios aos alunos. Embora seja um gênero discursivo desconhecido do estudante, a ementa não indica o trabalho de ensino desse gênero, considerando suas características enunciativas, composicionais e estilísticas, tão somente cita “A redação final e as normas para apresentação da monografia”. Tanto a bibliografia básica como a complementar, oito obras no total, têm como foco a pesquisa e a metodologia científica, sendo três sobre pesquisa em educação, quatro sobre metodologia científica e uma sobre a elaboração de projetos de pesquisa. O processo de escrita do TCC é temido e encarado com preocupação e angústia pelos acadêmicos. Também é nesse momento, que geralmente, a violência simbólica e a estigmatização do aluno, conforme aponta Marinho (2010), se manifestam de forma mais contundente. Isso pode sugerir que as práticas de produção textual escrita realizadas nas disciplinas ao longo do curso pouco têm contribuído para a ampliação dos letramentos acadêmicos dos estudantes. As respostas aos questionários esclarecem essa questão.

O projeto pedagógico do curso vincula os estágios obrigatórios supervisionados ao processo de pesquisa, que culminará na produção de um artigo científico<sup>40</sup>. Durante a

---

<sup>40</sup> Embora a ementa da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso mencione o gênero textual monografia, o projeto pedagógico na seção em que aborda o TCC indica que a produção final será o artigo científico (p.78).



realização dos estágios são produzidos textos de outros gêneros discursivos próprios da formação docente: o projeto de estágio, o relatório final de estágio e o seminário avaliativo, orientados pelo professor de estágio. Esses textos são subsídios para a escrita do artigo. O ensino pautado nas práticas sociais, conforme defende Kleiman (2008b), parece só se efetivar nas disciplinas de Estágio, já que os gêneros discursivos produzidos estão relacionados às demandas da formação acadêmica e da formação para o local de trabalho, conjugando e diminuindo as distâncias entre os saberes acadêmicos e os saberes pedagógicos.

Além das duas disciplinas descritas, consta na grade curricular a disciplina *Metodologia Científica*, com 60 horas<sup>41</sup> e na modalidade a distância, a ser cursada no segundo semestre do curso. Todavia essa disciplina não aparece na descrição dos componentes curriculares, por isso não tivemos acesso a sua ementa e bibliografia. Essa poderia ser uma disciplina que tratasse de textos da esfera acadêmica. O projeto pedagógico justifica a inclusão das disciplinas a distância e das disciplinas híbridas no curso tendo como um de seus objetivos o desenvolvimento da “habilidade de escrita interativa” (p. 61). Entretanto, não fica claro no projeto do curso como as práticas de escrita são trabalhadas.

Podemos afirmar que as disciplinas descritas não contemplam explicitamente a prática de produção de textos escritos e/ou o trabalho com os gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica para a formação docente, com exceção da produção do trabalho de conclusão de curso e dos gêneros produzidos nas disciplinas de Estágio. Os gêneros discursivos mencionados no PPC são tratados como produtos, como se não fizessem parte de um processo interativo, cujas finalidades e interlocutores são variados. O modelo de Letramentos Acadêmicos (LEA, STREET, 1998, 2004; STREET, 2010a, 2010b), importante e necessário para a construção dos currículos dos cursos, parece ser desconhecido dos profissionais que participam da elaboração desse documento e dos professores que propõem as ementas e bibliografias para as disciplinas. Os questionários dos docentes e das acadêmicas esclarecem o que é produzido e como esse processo é conduzido durante os eventos de letramento na esfera acadêmica.

São duas as disciplinas relacionadas ao ensino da língua escrita nos anos iniciais da Educação Básica: *Linguística aplicada à alfabetização* e *Fundamentos teóricos e*

---

<sup>41</sup> Há divergência na atribuição de horas dessa disciplina, aparecendo ora com 33 horas ora com 60 horas.

*metodológicos da língua portuguesa*, totalizando 120 horas no curso (menos de 3,4% da carga horária total) (vide Anexo C).

A disciplina *Linguística aplicada à alfabetização*, ministrada no 4º período do curso, apresenta uma ementa sucinta e vaga. É uma disciplina voltada ao período da alfabetização, entendida como a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da escrita, que trabalha, portanto, com a língua escrita manifestada em textos, que serão lidos e escritos. Porém, a única menção à escrita se faz em “Conceitos e significações de linguagem, escrita e leitura”. Subentende-se nesse trecho que são estudadas algumas concepções de escrita que podem fundamentar teoricamente o ensino da produção escrita pelo professor. Entretanto, questionamos: Que compreensão se tem de “Linguística aplicada à alfabetização”? A ementa da disciplina não menciona os conteúdos a serem trabalhados e não contempla os estudos de letramento.

As indicações bibliográficas compõem-se de oito obras, sendo uma delas de abordagem psicolinguística da alfabetização: *Reflexões sobre alfabetização*. Quatro obras são abordagens do processo de alfabetização em diferentes perspectivas teóricas, como a abordagem linguística, a pedagógica, a da psicologia cognitiva e a histórica (contribuições de Rousseau, Decroly, Freinet e Ferreiro), respectivamente em *Alfabetização e Linguística*, *Alfabetização, leitura e escrita*, *Alfabetizar e letrar*, *Reflexões sobre alfabetização* e *De Emílio a Emília*. O livro *Preconceito Linguístico*, de abordagem sociolinguística, também é indicado nessa disciplina, e embora não trate especificamente de questões da alfabetização é uma leitura relevante para subsidiar as concepções de língua do professor. A obra *A linguagem e o outro no espaço escolar* fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky, para discutir questões de leitura, escrita, entre outras, que são abordadas nos textos: a) Eu leio, ele lê, nós lemos: Processos de negociação na construção da leitura; b) A dinâmica discursiva no ato de escrever: Relações oralidade-escritura; c) É preciso falar bem para escrever bem? d) A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever; e) A elaboração conceitual: A dinâmica das interlocuções na sala de aula; e) Autoconceito, preconceito: A criança no contexto escolar<sup>42</sup>. A obra de Jakobson, *Linguística e Comunicação*, não tem

---

<sup>42</sup> Disponível em:

[https://books.google.com.br/books/about/A\\_Linguagem\\_e\\_o\\_outro\\_no\\_esp%C3%A7o\\_escolar.html?id=YLLNnkHZmCAC&source=kp\\_book\\_description&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/A_Linguagem_e_o_outro_no_esp%C3%A7o_escolar.html?id=YLLNnkHZmCAC&source=kp_book_description&redir_esc=y)

relação alguma com as questões da alfabetização, ela aborda a contribuição da linguística estrutural para a teoria da comunicação, a Antropologia, a literatura (sobretudo a Poética), a gramática, a arte da tradução e as pesquisas acerca dos distúrbios da fala.

A segunda disciplina voltada para o ensino da língua é a disciplina *Fundamentos teóricos e metodológicos da Língua Portuguesa*, cursada no quinto período. Em sua ementa destacamos os conteúdos: “Produção oral e escrita. Geração de textos criativos. Desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, metodologia e estratégias específicas”. Embora haja menção à produção escrita, à metodologia e estratégias específicas para seu ensino e à geração de textos criativos, ainda é vaga a descrição para avaliarmos o que e como se trata o ensino para ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica.

Das sete indicações bibliográficas apresentadas para subsidiar essa disciplina, sugere-se os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento que trata de questões da produção textual escrita, mas não se explicitou se se refere ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental ou ao 3º e 4º ciclos. Temos a repetição de duas obras apresentadas na disciplina *Linguística aplicada à alfabetização*, cursada no semestre anterior: *Alfabetização, Leitura e Escrita* e *Reflexões sobre alfabetização*, livros voltados para a fase de alfabetização. O livro de Lajolo trata das práticas de leitura na escola, conteúdo apresentado na ementa. A obra *Tijolo por tijolo* aborda questões sobre o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental I e se destina à formação do docente. Sandra Bozza, em seu livro *Ensinar a ler e a escrever uma possibilidade de inclusão social* apresenta situações exitosas do processo de alfabetização em escolas públicas e privadas. O livro de Rojo discute propostas e experiências de implementação dos PCNs e se dedica a professores e formadores de professores. Outra observação que se pode fazer a respeito das bibliografias é que a grande maioria das obras é da década de 1990 ou anterior, quando se consideram as edições consultadas ou sua primeira publicação, ou seja, a não atualidade das obras.

Na análise geral das três instituições podemos constatar que as disciplinas que abordam a questão da produção textual escrita, para as práticas de linguagem próprias à esfera de formação ou para o seu ensino nos anos iniciais da Educação Básica, são em número reduzido e com uma carga horária também reduzida em relação ao número de horas do curso. Além disso, parece predominar uma abordagem baseada nos modelos Habilidades de Estudo e

Socialização Acadêmica e um desconhecimento do modelo de Letramentos Acadêmicos. Dessa forma, o processo de letramentos acadêmicos necessário à inserção do acadêmico nessa esfera e exigência para a sua formação e constituição identitária parece estar prejudicado. Apesar das ementas e bibliografias deixarem pistas da abordagem que se confere às práticas de escrita nas disciplinas, são os discursos de docentes formadores e das acadêmicas, analisados nos próximos capítulos, que esclarecem o que se produz, como essas práticas acontecem, com quais finalidades e quais são os sucessos e desafios na formação inicial em relação aos usos e ao ensino para ensinar a produção textual escrita.

Gatti e Nunes (2009) analisaram os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas no Brasil. Com relação à licenciatura em Pedagogia presencial, entre outros aspectos, as autoras analisaram 1498 ementas de disciplinas de 71 cursos de Pedagogia das cinco regiões brasileiras e de instituições de Ensino Superior de diferentes categorias administrativas<sup>43</sup> e organização acadêmica<sup>44</sup>, a fim de sinalizar a tendência formativa dos cursos. Vamos nos ater às conclusões das autoras sobre as disciplinas que contemplam os conhecimentos relativos à formação profissional específica, especialmente, o que diz respeito aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Alfabetização.

As pesquisadoras constataram que apenas 28% do currículo e 30% da carga horária das disciplinas do curso são dedicados aos conhecimentos de formação profissional específica, e esse percentual é dividido entre todas as áreas (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física), o que confirma os dados da nossa amostra, com baixa percentagem de horas nas disciplinas que tratam do aprender e do ensinar a língua. Desses 30%, 20,7% são as disciplinas do grupo “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (o “como” ensinar), e apenas 7,5% das disciplinas contemplam os conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, “o quê” ensinar. Esses números, mais uma vez ratificam o que encontramos em nossa amostra, um número ínfimo de disciplinas e carga horária dedicadas aos conteúdos específicos a serem ensinados nos anos iniciais da Educação Básica, o que fragiliza a formação inicial do professor para ensinar as práticas de linguagem, entre elas, a escrita. Ressaltamos o que

---

<sup>43</sup> Categorias administrativas: Federal, Estadual, Municipal, Privada.

<sup>44</sup> Organização acadêmica: Universidade, Centro Universitário, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Ensino.

Kleiman (2008b) destaca como necessário a uma formação mais completa para o professor: o conhecimento das teorias linguísticas + saber usar a língua + conhecer a especificidade da matéria que vai ensinar + saberes para ensinar. As ementas e bibliografias analisadas sugerem uma ênfase ao conhecimento das teorias linguísticas.

Ao analisar as ementas das disciplinas (pelo menos uma de cada área em cada instituição pesquisada), Gatti e Nunes (2009) verificaram algumas fragilidades: a) a redação da ementa é, por vezes, superficial e genérica, pois não propicia “uma compreensão mais clara dos temas propostos e [nem oferece a possibilidade] de se avaliar ou verificar os objetivos subjacentes ou explícitos no tempo de duração da disciplina”. (p. 33); b) as ementas privilegiam o “por quê” ensinar, o que é importante para não tornar os cursos receituários, mas falham em descrever “o quê” e “como” ensinar; c) há o predomínio de aspectos teóricos que fundamentam as teorias de ensino em cada área, sem a necessária associação com as práticas educacionais relacionadas a esses aspectos; d) os conteúdos específicos de cada área são identificados explicitamente nas ementas de poucos cursos, na grande maioria são abordados de forma genérica ou superficial nas disciplinas de metodologias e práticas de ensino ou se pressupõe que sejam do conhecimento dos acadêmicos.

Outro aspecto verificado pelas pesquisadoras em relação às disciplinas de Língua Portuguesa é que as instituições privadas costumam ofertar alguma disciplina nessa área além daquela de metodologia de ensino, ou seja, denotam uma preocupação com os usos da língua, além de seu ensino. Gatti e Nunes reiteram nossa tese de que ambas os grupos de disciplinas, aquelas que tratam dos usos e aquelas que tratam do ensino da língua, são importantes para a formação do professor e enfatizam que as disciplinas de metodologia deveriam contemplar com profundidade os conteúdos específicos de ensino na escola fundamental. Elas ainda ressaltam, a partir do exame das ementas, que é um desafio entender o que as IES consideram como conteúdos básicos e específicos a serem ensinados nas séries iniciais e se esses conteúdos são aqueles realmente considerados na escola. Por exemplo, as ementas analisadas pelas pesquisadoras revelaram que são considerados conteúdos básicos da Língua Portuguesa pelas IES: “interpretação de textos, correção gramatical e lexical, dificuldades de expressão oral e escrita, gêneros do discurso, fundamentos linguísticos.” (p. 37). Conforme alertam Kleiman (2008a [1995]) e Street (2014) somente uma abordagem dos letramentos numa perspectiva ideológica auxiliaria o professor a ter autonomia e segurança para questionar o

que é válido nos currículos escolares, evitando que uma lista de conteúdos seja reproduzida sem se saber o porquê de ensiná-la. Essa perspectiva também resgata a autoestima e a autoconfiança do professor, emancipa professores e alunos e ajuda a repensar os currículos (MARQUES, 2016).

Trouxemos esses dados porque eles dialogam com os resultados que encontramos na análise das ementas dos cursos que participam desta pesquisa, tanto em relação ao número e à carga horária reduzidos das disciplinas específicas da área de Língua Portuguesa e Alfabetização, como também pela generalidade e insuficiência de suas ementas. Esses dados mostram uma fragilidade na formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia, o que nos faz questionar sua formação polivalente e sua competência para ensinar os conteúdos de cada área numa perspectiva interdisciplinar. A análise dos discursos dos formadores e acadêmicas formandas, nos próximos capítulos, revela com mais propriedade a situação formativa nos cursos analisados.

Apresentamos, na sequência, como se constituem os sujeitos da pesquisa – professores formadores e acadêmicas formandas – em suas características pessoais, de formação e atuação profissional e suas experiências em práticas culturais e letradas.

#### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES FORMADORES E PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

Saber quem são os sujeitos que interagem na formação inicial docente dos cursos de Pedagogia participantes da pesquisa é fundamental para a nossa compreensão de como eles constituem suas identidades docentes e como ensinam e aprendem a escrita. Nesta seção, apresentamos o número de participantes e abordamos seu perfil de formação e atuação profissional, bem como trazemos informações pessoais a respeito do sexo dos sujeitos e da sua faixa etária. Também discutimos o que seus discursos revelam sobre suas interações em práticas sociais, culturais e letradas, tendo em vista que elas participam da constituição dos sujeitos, pois são permeadas por diferentes linguagens e podem influenciar na forma como esses sujeitos se relacionam com as práticas de escrita e como constroem concepções a respeito dos usos e do ensino e aprendizagem das práticas de escrita dentro e fora das esferas formais de formação.

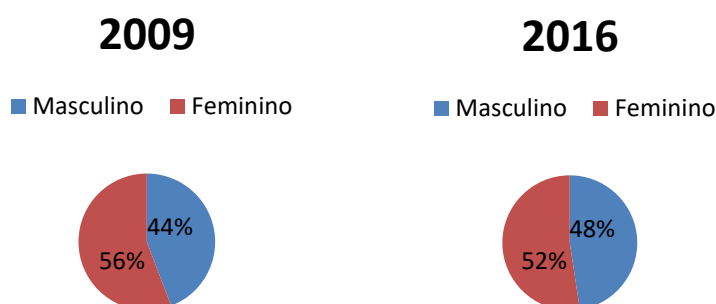
Também abordamos como as professoras em formação se relacionam com a leitura e a escrita em diferentes esferas e procuramos responder as seguintes questões: Como a interação dos sujeitos nas diversas esferas sociais em que a escrita circula contribui para a constituição das suas identidades? Como os sujeitos se veem nessa relação com a escrita (sua recepção e produção), ou seja, que imagem projetam de si mesmos? Como valoram a escrita? Iniciamos apresentando os professores formadores.

#### **4.3.1. Quem são os professores formadores?**

Apresentamos nesta subseção um dos grupos de sujeitos da pesquisa – os professores formadores das três instituições participantes. Dos 53 professores da IA, 24 responderam ao questionário. Na IB, dentre os 14 formadores, sete responderam as questões do formulário, e na IC, seis dos 11 formadores enviaram suas respostas, totalizando 37 professores participantes da pesquisa. Do total de participantes, 24 são de instituição pública e 13 de instituições privadas. Um dado importante a se considerar é que, geralmente, os professores da instituição pública têm contrato integral ou dedicação exclusiva (apesar de alguns deles serem professores colaboradores/substitutos e contratados por tempo determinado) e os das instituições privadas trabalham em tempos parciais, com contrato horista, como os estudos de Gatti *et al.* (2019) confirmam.

Dos 37 docentes, 33 são mulheres e apenas quatro homens. A predominância de profissionais do sexo feminino nos cursos de licenciatura é cultural e histórica. Gatti *et al.* (2019), a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2009, 2016), mostram que apesar de o número de homens docentes nas licenciaturas ter aumentado e o de mulheres diminuído do censo de 2009 para o de 2016, o número de professoras ainda é superior, como podemos observar no gráfico 1:

Gráfico 1 – Sexo dos professores em exercício em 2009 e 2016



Fonte: INEP. Censo da Educação Superior, 2009, 2016.

Nota: Apresentado por GATTI *et al.* (2019).

Estudos como o de Gatti *et al.* (2019) mencionam a predominância de docentes do sexo feminino considerando a totalidade das licenciaturas. Entretanto, ao considerarmos a licenciatura em Pedagogia, nossa amostra revela que o número de mulheres docentes nos cursos participantes é consideravelmente maior. Essa predominância de mulheres como docentes dos cursos de Pedagogia é um reflexo da presença majoritária de mulheres como acadêmicas desses cursos em âmbito nacional, conforme Barreto (2014) (como veremos ainda nesse capítulo), e, conseqüentemente, de suas histórias de atuação como professoras dos anos iniciais da Educação Básica.

A participação dos professores dos cursos realizou-se por meio de respostas a questões enviadas por um questionário *online*. O formulário foi enviado aos professores, por nove vezes, entre os meses de agosto e dezembro de 2018. A primeira parte do questionário de pesquisa contemplou aspectos da formação e atuação profissional, além dos dados pessoais de cada sujeito participante. Iniciamos apresentando a trajetória de formação e o tempo de atuação na Educação Básica e no Ensino Superior dos docentes participantes e, na sequência, abordamos a frequência das atividades culturais e letradas que fazem parte do perfil formativo desses sujeitos.

A maioria dos professores (24 deles) tem formação em nível de Ensino Médio para o magistério nos anos iniciais da Educação Básica, seguido pela formação geral (9) e quatro cursos técnicos de nível médio (5)<sup>45</sup>. Um dos professores têm duas formações (Técnico em Processamento de Dados e Auxiliar em Patologia Clínica) e outro professor, juntamente com

<sup>45</sup> Optamos por indicar entre parênteses o número de sujeitos envolvidos em cada atividade.



o Ensino Médio de formação geral cursou, mas não concluiu, o curso de Magistério. Esses números podem estar relacionados ao maior número de professoras da amostra e, mais uma vez, demonstram que a escolha pelo magistério nas séries iniciais é, predominantemente, feminina.

A maior parte dos professores formadores (28 sujeitos) tem sua graduação, como primeira (23) ou segunda licenciatura (cinco), em Pedagogia. Os cursos de licenciatura em Matemática (três como primeira graduação, dois como segunda licenciatura) e Letras (cinco) vêm na sequência. Os professores que cursaram bacharelado em Turismo e Informática têm como segunda graduação os cursos de Filosofia e Matemática, respectivamente. Os formadores que concluíram as licenciaturas em História, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e Letras cursaram Pedagogia como segunda licenciatura. Isso pode revelar que os cursos de Pedagogia estão buscando profissionais que tenham a formação correspondente ao curso em que lecionarão, além da formação na área específica na qual irão atuar, como nas disciplinas para o ensino de Matemática e Língua Portuguesa.

A pós-graduação *lato sensu* é parte da formação da maioria dos professores. Vinte e nove dos trinta e sete docentes cursaram especializações em diferentes áreas, entre elas: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Desenvolvimento de Sistemas Orientados a Objetos, Educação – Metodologia do Ensino, Educação a Distância, Educação Especial, Educação Patrimonial, Psicologia da Educação, Educação Infantil e Séries Iniciais, Educação Matemática, Neuropsicopedagogia, Supervisão Escolar, Ensino de Filosofia para Ensino Médio, Deficiência Mental, Metodologia do Ensino Superior, Psicologia da Infância, Alfabetização e Língua Portuguesa/Literatura. Cinco desses docentes cursaram duas especializações, totalizando 34 cursos.

São 33 docentes com mestrados concluídos e um com mestrado em andamento. O mestrado em Educação foi realizado por 23 professores; três docentes têm mestrado na área da Linguística/Estudos da Linguagem/Ciências da Linguagem, três em Ensino de Ciências e Tecnologia, dois em Educação em Ciências e Matemática e os mestrados em Psicologia, Filosofia e Educação e Novas Tecnologias foram realizados por um professor cada um. Dois professores são especialistas e um fez direto o doutorado.

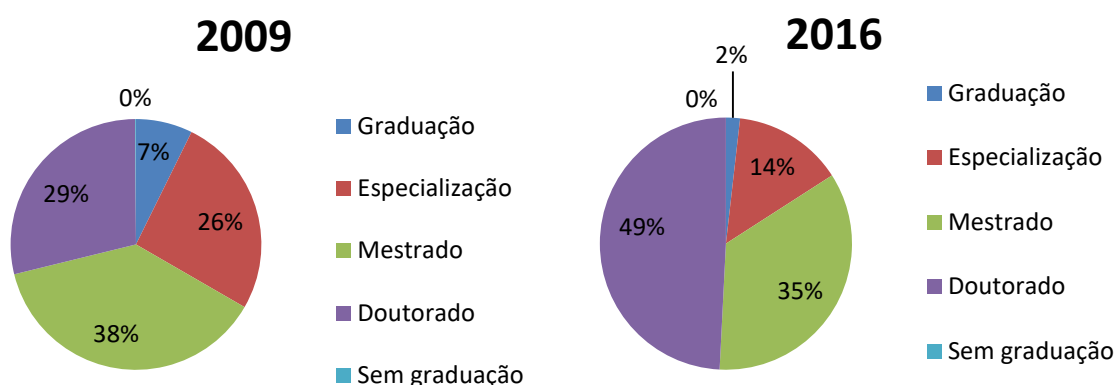
Quase 62% dos professores tem qualificação em nível de doutorado, em cinco áreas. Entre os 37 professores, 23 deles possuem doutorado, sendo três em andamento. Desses, o

doutorado em Educação foi cursado por 18 docentes, dois têm doutorado na área de Linguística/Ciências da Linguagem e outros três professores cursaram os doutorados em Ciências da Religião, Educação – Linguagens e Artes e Educação Escolar. Parte dos profissionais que inicia sua carreira no Ensino Superior possui mestrado, já que esta é a titulação mínima para o ingresso nas instituições públicas, e dão continuidade à sua formação já em exercício, conforme apontam os estudos de Gatti *et al.* (2019), o que explica a maior percentagem de docentes com mestrado. As instituições privadas têm mais docentes com a pós-graduação *latu sensu* e com mestrado do que com doutorado.

Os dados nos mostram que os professores participantes desta pesquisa e atuantes nos cursos de Pedagogia, em sua grande maioria, têm uma formação voltada para a docência, desde o Ensino Médio até a pós-graduação *strictu sensu* em nível de doutorado. Também destacamos que os professores responsáveis por disciplinas que contemplam a produção escrita ou que formam para o trabalho com a língua escrita na Educação Básica possuem graduação em Pedagogia, em Letras ou em ambas as licenciaturas e mestrados e doutorados em Educação e na área da Linguística. Esse é um aspecto positivo quando se consideram as especificidades necessárias ao docente para trabalhar com a língua escrita e para ensinar a ensiná-la, levando-se em conta os pressupostos de que sua formação garante o conhecimento das teorias linguísticas e das concepções mais adequadas ao ensino da(s) língua(gens).

Os estudos de Gatti *et al.* (2019), a partir dos censos de 2009 e 2016, mostram que os professores das licenciaturas têm buscado a formação contínua nas pós-graduações. A percentagem de professores com doutorado aumentou consideravelmente, enquanto o número de especialistas atuando na graduação sofreu uma diminuição. Esses números demonstram que a qualificação/titulação dos docentes formadores nas licenciaturas tem aumentado e que, cada vez mais cedo, os professores têm buscado titulação em cursos de mestrado e doutorado, assim como revelam os dados desta pesquisa. O gráfico 2, apresentado por Gatti *et al.* (2019), comprova esses dados:

Gráfico 2 – Grau de formação dos professores em exercício em 2009 e 2016



Fonte: INEP. Censo da Educação Superior, 2009, 2016.

Nota: Apresentado por GATTI *et al.* (2019)

Outro aspecto importante para conhecermos os sujeitos é seu tempo de atuação na Educação Básica e no Ensino Superior. Dos 37 professores, apenas três nunca atuaram na Educação Básica. Os demais apresentam de 1 a 34 anos de experiência, sendo a maior percentagem dos docentes com dedicação ao ensino básico entre 6 e 10 anos. Esse dado é importante ao considerarmos que o professor formador de docentes conhece a realidade da escola e da sala de aula, tendo participado como professor dos eventos de letramento da esfera escolar, o que pode lhe dar mais subsídios ao relacionar teoria e prática e para propor práticas e eventos de letramento para o local de trabalho.

Em relação ao tempo de docência no Ensino Superior, quase 50% dos docentes, 18 deles, têm entre dois e dez anos de atuação nesse nível de ensino; 13 têm trabalhado de 11 a 20 anos no Ensino Superior; e seis docentes têm entre 24 e 32 anos de experiência. A pesquisa de Gatti *et al.* (2019) ao analisar as idades dos professores em exercício, nos censos de 2009 e 2016, comprova que “há certa permanência de docentes nessa atividade e o decorrente envelhecimento dos mesmos na função.” (p. 275). Acreditamos que com esse tempo de atuação é possível conhecer as práticas e eventos de letramento que constituem a formação na esfera acadêmica, experienciando situações diversas, exitosas e desafiadoras, em relação às práticas de leitura e escrita e em relação ao ensino da produção escrita. Suas respostas ao questionário nos ajudaram a compreender como tem sido o trabalho desses docentes com a produção escrita e/ou com a formação para ensinar a escrita. Destacamos que entre os 37

docentes, temos cinco formadores das disciplinas da área de Alfabetização e Língua Portuguesa.

Alguns dos docentes, além de atuarem no ensino presencial, têm experiência de docência no ensino a distância: são 10 professores atuando nas duas modalidades (27%) e 27 professores atuando somente no ensino presencial (73%).

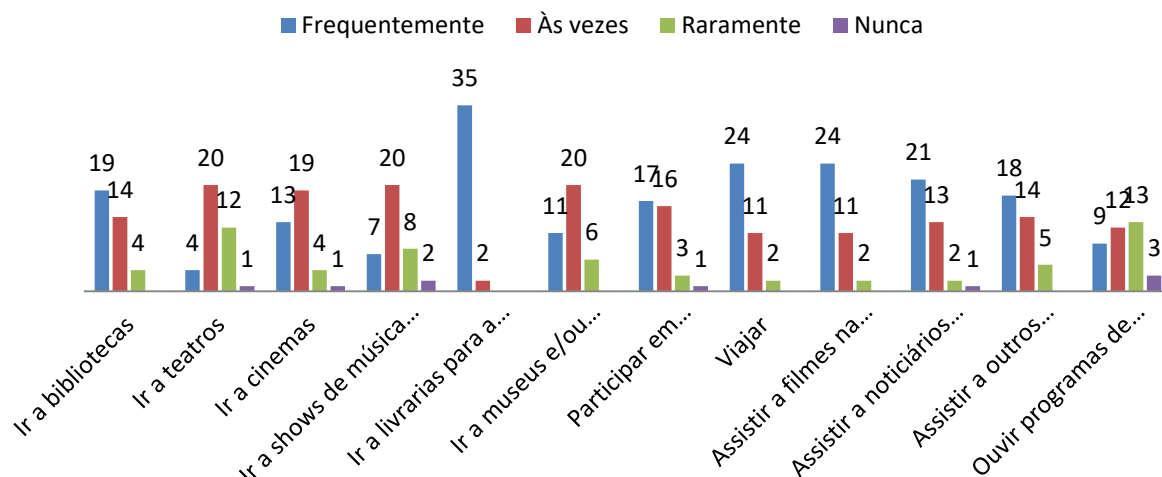
Essa seção nos permite afirmar que a maioria dos docentes dos cursos de licenciatura, especialmente o curso de Pedagogia, é composto por mulheres. Esse dado pode influenciar os resultados do perfil de formação e de participação nas atividades culturais e de letramento do grupo. Os sujeitos participantes da pesquisa são professores que, em sua grande maioria, têm formação para a docência desde o Ensino Médio, definindo sua área de atuação na graduação/graduações, e aperfeiçoando sua formação na pós-graduação. Na sequência, apresentamos as experiências que esses sujeitos têm em práticas culturais e letradas, de modo a compreendermos o que tem feito parte da constituição de suas identidades pessoal e profissional.

A formação dos sujeitos é perpassada pela participação em diferentes atividades humanas, as quais ampliam suas experiências culturais e letradas. Tais atividades acontecem em diversos contextos e são mediadas por gêneros discursivos orais, escritos e outros constituídos por múltiplas linguagens de esferas sociais também diversificadas. Dividimos algumas dessas atividades em três grupos: 1º) Atividades culturais e de entretenimento; 2º) Atividades mediadas pela tecnologia do computador (ou similar); 3º) Atividades de leitura e escrita. Reiteramos o conceito de letramento que assumimos nesta pesquisa, ao considerar “os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) [...]” (ROJO, 2009, p. 98), o que justifica a indicação de eventos de diferentes esferas sociais.

O primeiro grupo apresenta 12 atividades que incluem desde a visita a locais nos quais acontecem práticas culturais e de letramento de amplo alcance até atividades que se fazem no contexto familiar. O gráfico 3 nos auxilia a verificar a frequência e a recorrência dessas atividades entre os professores.

Gráfico 3 – Atividades culturais e de entretenimento: formadores

## Atividades culturais e de entretenimento



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

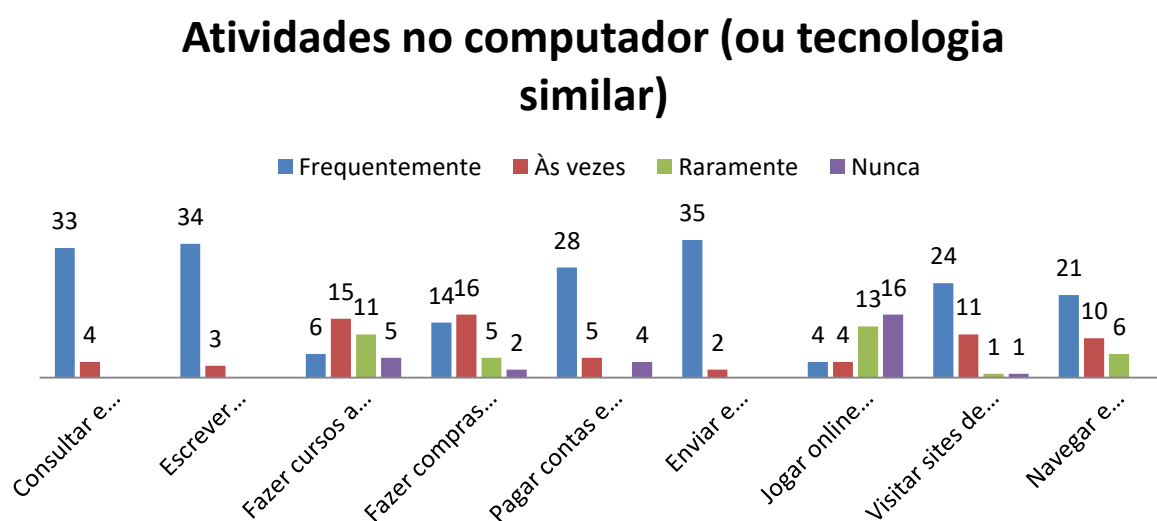
As atividades *mais frequentes* entre os professores são: 1) ir a livrarias para a compra de livros (ou livrarias *online*); 2) viajar e assistir filmes na TV ou outras mídias; 3) assistir noticiários na TV; 4) ir a bibliotecas; 5) assistir a outros programas na TV; 6) participar em eventos culturais promovidos pela escola, igreja ou outras instituições. Outras atividades são *menos frequentes*, mas têm uma importante presença entre os professores: 7) ir a teatros, a shows de música e dança e a museus e/ou exposições artístico-culturais; 8) ir a cinemas. Entre as atividades que *raramente ou nunca* são praticadas temos: 9) ouvir programas de rádio. Podemos observar que, embora a prática de ouvir programas de rádio tenha uma frequência um pouco menor, todas as outras atividades são muito recorrentes entre esse grupo de formadores. Apenas nove professores indicam nunca participar das seguintes atividades: ouvir programas de rádio (3); ir a shows de música e dança (2); ir a teatros; ir a cinemas; participar em eventos culturais promovidos pela escola, igreja ou outras instituições; assistir a noticiários na TV (1).

O acesso e a participação em diferentes atividades humanas de variadas esferas sociais contribuem para a formação do sujeito e para a sua ação em práticas sociais diversas. Segundo Street (2014), as experiências sociais e culturais influenciam até mesmo no desenvolvimento de habilidades cognitivas individuais, como a leitura e a escrita. Observamos que esse grupo de formadores tem experienciado com frequência atividades que

os aproximam de diferentes linguagens. É importante salientar que a atividade que se sobressaiu entre os docentes foi “Ir a livrarias para a compra de livros (ou livrarias *online*)”, o que nos indica ser esta uma atividade relacionada ao seu fazer profissional, bem como pode sugerir que essa é a imagem que o professor quer que se tenha a seu respeito, pois esta é a expectativa social acerca do modelo de comportamento e do papel que o professor tem a desempenhar, como afirma Street (2006 [1994]). Essa atitude também é uma afirmação por meio da qual o professor diz quem ele é, quem se espera que ele seja, o que faz parte de sua identidade profissional (VÓVIO, DE GRANDE, 2016).

As atividades mediadas pela tecnologia do computador/celular (ou similar) são cada vez mais frequentes no dia a dia dos sujeitos e exigem o domínio de linguagens próprias a esse contexto, que são adquiridas na interação mediada por essas tecnologias. Os números do gráfico 4 mostram que os professores estão habituados à maioria das nove atividades sugeridas.

Gráfico 4 – Atividades mediadas pela tecnologia do computador (ou similar): formadores



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

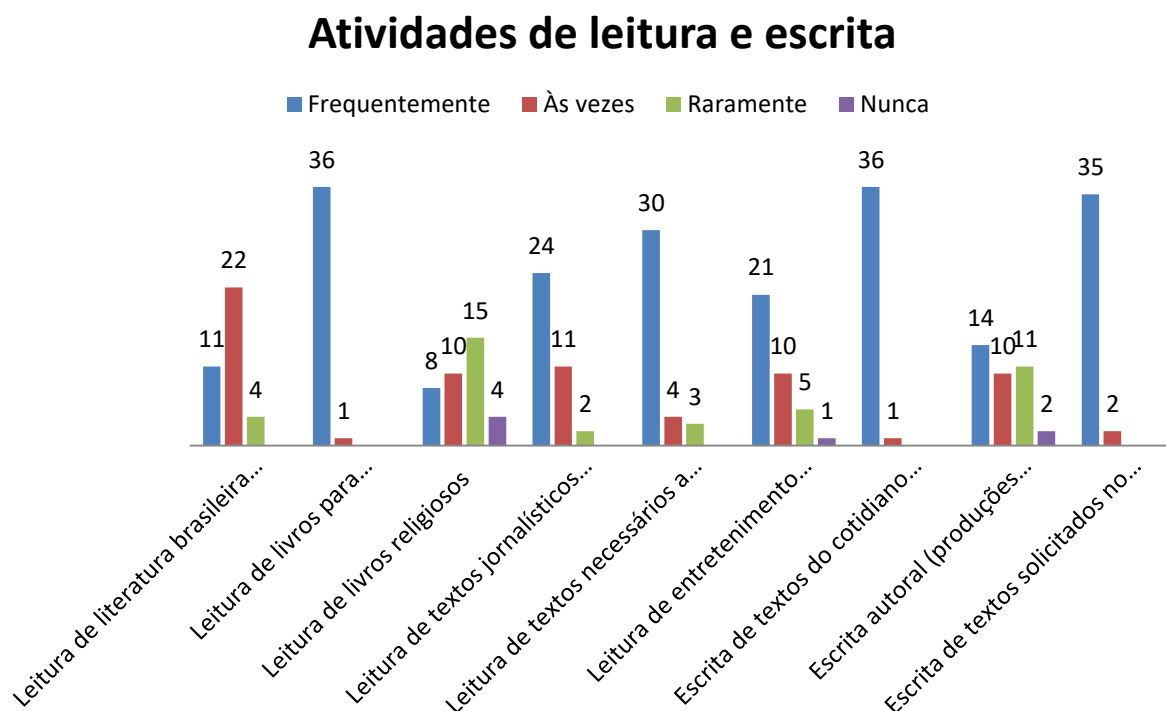
São *muito frequentes* atividades como: 1) enviar e receber e-mails; 2) escrever trabalhos relacionados ao estudo e/ou ao trabalho; 3) consultar e pesquisar sobre assuntos variados; 4) pagar contas e fazer movimentações bancárias; 5) visitar *sites* de conteúdo artístico-cultural e educacional; 6) navegar e interagir em redes sociais. Fazer compras na internet e fazer cursos a distância são atividades realizadas com *menos frequência* que as

anteriores, mas fazem parte das atividades realizadas “às vezes” por 16 e 15 professores, respectivamente. A atividade que *nunca ou raramente* foi realizada pela maioria dos docentes é jogar *online* ou em aplicativos. Essa atividade pode ser considerada pelos docentes como inadequada para as suas idades ou inadequada à sua posição social, ou ainda, não se deseja que seus interlocutores julguem que eles “gastam tempo” com esse entretenimento. Os dados mostram que a atividade de fazer cursos a distância pode ter uma possível resistência por parte dos docentes, pois 11 afirmam realizá-la raramente e 5 nunca a realizaram. A pouca indicação de participação em eventos de letramento materializados em cursos a distância pode ser consequência de a formação profissional docente no Ensino Superior ocorrer em cursos de mestrado e doutorado, em sua grande maioria, presenciais; e outros cursos complementares, que poderiam ser realizados a distância, não despertam o interesse dos professores, o que pode se justificar pela não familiaridade com as metodologias de ensino a distância.

Destacamos que neste grupo todas as atividades constituem práticas nas quais a escrita está, de uma forma ou de outra, envolvida. Por isso, são eventos de letramento mediados pela tecnologia que exigem o aprendizado de novas formas de ler e de escrever. Os docentes indicam que as práticas da esfera do cotidiano e outras relacionadas ao trabalho/estudo são muito recorrentes entre eles. Mais uma vez os dados sugerem a relação identitária do sujeito com o seu papel social de professor.

O último grupo de atividades refere-se a atividades que envolvem a leitura e escrita de textos de diferentes esferas de atividades. O gráfico 5 apresenta a frequência das práticas de leitura e escrita entre os sujeitos participantes da pesquisa.

Gráfico 5 – Atividades de leitura e escrita: formadores



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As práticas sociais vivenciadas no dia a dia pelos sujeitos participantes fazem com que eles usem a leitura e a escrita em atividades corriqueiras e naquelas que a profissão exige. Podemos observar que as atividades mais frequentes são a leitura de livros para a formação/atuação profissional e a escrita de textos do dia a dia, seguida pela escrita de textos solicitados no trabalho/estudo, a leitura de textos necessários ao dia a dia, a leitura de textos jornalísticos e a leitura de entretenimento. Menos frequente, mas significativa, é a leitura de literatura brasileira/universal. Vejamos uma análise um pouco mais detalhada ao separarmos as atividades de leitura e de escrita.

Entre as atividades de leitura são  *muito frequentes*: 1) leitura de livros para formação/atuação profissional; 2) leitura de textos necessários a atividades do dia a dia; 3) leitura de textos jornalísticos (impressos e *online*); 4) leitura de entretenimento (revistas, blogs, redes sociais). Em relação à leitura de literatura brasileira e/ou universal a maioria dos professores, 22 sujeitos, afirma ler textos dessa esfera social *às vezes*. Embora 8 e 10 professores, respectivamente, tenham afirmado ler textos religiosos *frequentemente* e *às vezes*, 15 docentes afirmam *raramente* e 4 *nunca* ler livros religiosos, um resultado bastante



equilibrado. As atividades de leitura entre os docentes são bem diversificadas, mas as leituras relacionadas à formação ou atuação profissional predominam. Esse predomínio pode significar que a atuação profissional docente exige estudo/leituras constantes que preenchem a maior parte do tempo dedicado à leitura.

Das três atividades de escrita sugeridas no questionário, 36 professores indicam *frequentemente* escrever textos da esfera do cotidiano (bilhetes, mensagens de aplicativos, listas, agenda...) e 35 afirmam que a escrita de textos solicitados no trabalho ou estudo são *muito frequentes*. Ou seja, quase 100% dos sujeitos participantes escrevem textos do dia a dia e para fins de trabalho ou estudo. A escrita literária (produções próprias: diários, poesias, textos para blogs, contos...) é apontada como *frequente* por 14 professores, é realizada *às vezes* por 10 docentes, *raramente* por 11 e *nunca* por dois sujeitos. Os dados mostram uma inversão em relação à leitura, enquanto lê-se mais para fins de atuação profissional, escreve-se mais em práticas de escrita do dia a dia. Esse resultado sugere que a comunicação cotidiana tem usado cada vez mais a escrita, e isso se deve às novas tecnologias.

Essa variedade de eventos de letramento que constituem o dia a dia do professor influencia nas crenças, atitudes e sentidos que o sujeito atribui à escrita, como ele a usa e como a ensina (VIANNA *et al.*, 2016). Todas são relevantes, pois conforme Britto (2003) assinala, muitas vezes, o que falta aos sujeitos, e aqui nos referimos a professores formados ou em formação, são oportunidades de acesso e interação com a cultura escrita, acabando por trazer algumas dificuldades para a ampliação de alguns tipos de letramento que acontecem nas esferas institucionalizadas de ensino.

As frequências apresentadas em relação às atividades culturais e de letramento das quais os sujeitos formadores afirmam participar nos informam a variedade de situações de interação que constituem o dia a dia pessoal e profissional desses sujeitos e nos permitem, com nosso excedente de visão, projetarmos uma imagem desses sujeitos, conferindo a eles um acabamento provisório e constituindo suas identidades.

#### **4.3.2 Quem são as professoras em formação?**

Selecionamos as acadêmicas concluintes dos cursos de Pedagogia para sujeitos desta pesquisa, pois entendemos que ao chegarem ao último ano do curso já vivenciaram variados

eventos e práticas de letramentos na esfera acadêmica, bem como tiveram experiências de atuação nas escolas, seja em estágios obrigatórios ou não obrigatórios, e são capazes de avaliar sua formação em relação às práticas de produção escrita e ao preparo para o seu ensino nos anos iniciais. Os questionários foram aplicados, presencialmente, em cinco turmas de concluintes das três instituições, sendo três turmas da IA e uma das IB e IC. Esse processo aconteceu no mês de agosto de 2018.

Temos como sujeitos participantes 111 acadêmicas, sendo 66 da IA, 13 da IB e 32 da IC. Destas, 66 estão concluindo o curso de Pedagogia em uma instituição pública e 45 em instituições privadas, 86 no período noturno e 25 no matutino. Como já mencionado em seções anteriores, todas as acadêmicas participantes são mulheres. Assim como nossos dados mostraram o predomínio feminino entre os docentes na licenciatura em Pedagogia, as mulheres são unanimidade entre os estudantes participantes, o que comprova que as licenciaturas são graduações femininas. No Brasil, entre os cursos de licenciatura, a Pedagogia tem a maior percentagem de graduandas mulheres: 93,7% (BARRETO, 2014). Em atuação na Educação Básica, temos 81% de mulheres como professoras (MEC/Inep: Perfil Professores da Educação Básica, 2018), o que é um dado que demonstra que a sociedade, histórica e culturalmente, atribui à mulher a responsabilidade pelos cuidados com a criança, em uma visão associada à maternidade. A baixa remuneração dos profissionais dos anos iniciais da Educação Básica também é um fator que deprecia a profissão e inibe a escolha dos homens.

Essa concepção deriva da trajetória histórica e cultural da mulher e seu desenvolvimento profissional. Antes, educada para ser esposa e mãe, com a expansão das escolas básicas e a abertura dos cursos normais no século passado, as jovens passaram a ter oportunidade de formação no ensino de nível médio e a se inserir no mercado de trabalho como professoras primárias. Depois, foram os cursos de Pedagogia a principal porta de entrada para o Ensino Superior, mas ainda por atender as crianças dos anos iniciais da Educação Básica. Permanecem ainda representações (preconceituosas e, muitas vezes, pejorativas), de outras épocas, de que a mulher, pelo “dom” da maternidade, é mais apta a trabalhar com a educação de crianças, e também porque se consideram que os conteúdos a serem trabalhados nessa fase são mais elementares (GATTI *et al.*, 2019).

As licenciandas em Pedagogia têm entre 19 e 57 anos. Ao considerarmos a faixa etária das estudantes constatamos que algumas mulheres retornam aos estudos após anos fora da escola e isso acontece, geralmente, porque elas assumem outras responsabilidades que impossibilitam o estudo quando são mais jovens. Em muitos casos, as mulheres assumem carga horária de trabalho em funções diversas porque são as principais mantenedoras financeiras da família, são também responsáveis pela criação/educação dos filhos e cuidados com a casa. Barreto (2014) explicita os números comprobatórios de que na articulação da jornada doméstica e profissional as mulheres trabalham cinco horas a mais do que os homens “já que [...] as mulheres trabalham um total de 56,4 horas e os homens 51,6 horas” semanais. (p. 13).

A grande maioria das acadêmicas, oitenta e duas, são jovens com menos de 30 anos que estão cursando sua primeira graduação, apenas duas delas já concluíram outra graduação. Esses números contrariam os dados apresentados por Gatti *et al.* (2019) de que as estudantes de Pedagogia ocupam as faixas etárias mais avançadas, de acordo com os dados de 2005 e 2014: 34,7% de jovens entre 18 e 24 anos em 2005 e 21% em 2014; e 26,6% de mulheres entre 30 a 39 anos em 2005 para 34,4% em 2014. Vinte e três estão entre 31 e 40 anos, sendo que quatro já concluíram outro curso universitário. Com mais de 41 anos temos apenas seis professoras em formação, e uma já cursou outra licenciatura.

Outra característica das estudantes dos cursos de Pedagogia participantes é que a grande maioria tem seu percurso na Educação Básica na escola pública. O Ensino Fundamental foi cursado por 90% delas na rede pública de ensino e 86% cursaram o Ensino Médio também em escolas públicas.

A formação no Ensino Médio se distribui entre o curso regular, também nomeado como Educação Geral, o Magistério/Formação de Docentes e outros 18 cursos técnicos, integrados ou subsequentes: 66 acadêmicas<sup>46</sup> cursaram o ensino médio regular, 28 o curso de Magistério/Formação de Docentes (prioritariamente em instituições públicas: 21 delas) e outras 17 acadêmicas realizam cursos técnicos, a saber: uma Técnico em Enfermagem; cinco Técnico em Secretariado; duas Técnico em Logística; duas Técnico em Alimentos; uma Técnico em Administração; uma Técnico em Análises Clínicas; uma Técnico em Química;

---

<sup>46</sup>Algumas acadêmicas não especificaram o curso no Ensino Médio. Dessas, entendemos que seja o Ensino Médio regular.

uma Técnico em Computação; uma Técnico em Recursos Humanos; uma Técnico em Secretariado e Administração; uma Técnico em Secretariado e Química. Esses números mostram, assim como nos dados apresentados por Gatti *et al.* (2019), que a maioria das acadêmicas provém do ensino médio geral e que apenas ¼ das futuras docentes cursou o Magistério/Formação de Docentes no Ensino Médio<sup>47</sup>, de modo que inicia sua formação para a docência no Ensino Superior. Dessa forma, além dos letramentos acadêmicos, o letramento para o local de trabalho é algo novo para as acadêmicas.

Como mencionamos acima, sete acadêmicas já cursaram outros cursos de graduação. São eles: uma Secretariado Executivo; uma Licenciatura em Ciências; uma Licenciatura em Letras Português/Inglês (mais um incompleto); uma Tecnologia de Alimentos; uma Bacharelado em Turismo; uma Bacharelado em Ciências Contábeis e Bacharelado em Teologia. Duas acadêmicas também já realizaram pós-graduações *lato sensu*: uma Metodologia do Ensino de Biologia e Química e uma Neuropsicopedagogia.

Outra característica das acadêmicas do curso de Pedagogia é que são alunas-trabalhadoras. Somente 21 acadêmicas, das 111 participantes, não têm ou não relataram suas experiências profissionais anteriores ao ano de 2018. Mais da metade das atividades desenvolvidas pelas acadêmicas relacionam-se à esfera escolar (52%), nas quais elas assumiram funções educativas (professoras da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, de Inglês, Musicalização e Química), de educadora social, intérprete de LIBRAS, facilitadora em cursos EaD, auxiliar de biblioteca, atendente da brinquedoteca e estagiárias (na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, como Auxiliar de Inclusão e no Programa Mais Educação). Também é bastante significativa a atuação no comércio (22%) (em supermercados, como operadoras de caixa, repositora, vendedoras) e na área de prestação de serviços (23%) (auxiliar de hotelaria, recepcionista, secretária, monitora de transporte, auxiliar administrativo e financeiro, telemarketing, instituição bancária, entre outros). Algumas acadêmicas também atuaram em serviços manuais, como serviços gerais, doméstica, babá e manicure.<sup>48</sup> Outras atuaram na enfermagem, como microempresária, religiosa e no serviço social. Duas

---

<sup>47</sup>O curso de Formação de Docentes/Magistério é ofertado, apenas, em um colégio público e dois colégios privados no município de Ponta Grossa, o que pode explicar a pequena parcela de acadêmicas que o cursaram. Isso se deve há um processo crescente de “extinção” desses cursos.

<sup>48</sup> Os dados mostram que o curso de Pedagogia é escolhido por uma parcela menos privilegiada da população e isso tem implicações nos letramentos, pois a subjetividade desses sujeitos se constitui predominantemente por meio da cultura oral, e também porque por serem alunas-trabalhadoras o tempo para estudar é, muitas vezes, insuficiente.

acadêmicas, apenas, mencionaram a participação em projetos de ensino (PIBID), pesquisa (PIBIC) e extensão.

O levantamento das atividades profissionais desenvolvidas pelas alunas-trabalhadoras em seu último ano da graduação mostra que apenas 26 acadêmicas não estão trabalhando ou não preencheram essa questão. Podemos observar que há um aumento na atuação das acadêmicas nas escolas (82%), seja como estagiárias (Educação Infantil, Ensino Fundamental, como Auxiliar de Inclusão ou no Programa Mais Educação), como professoras regentes (na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou professora de Projetos) e atuando em instituições de educação (como secretária, educadora social, Núcleo Regional de Educação, auxiliar de biblioteca, entre outros). Na mesma direção, há uma redução de trabalhadoras no comércio e na prestação de serviços bastante significativa, de 45% para 12%. Os números revelam que a grande maioria das professoras em formação ao concluírem o curso já tem alguma experiência na área educacional, de um ou mais níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial na perspectiva inclusiva). Apenas duas acadêmicas relatam ser bolsistas de projetos de iniciação científica (PIBIC).

O fato de as estudantes serem também trabalhadoras denota seu perfil socioeconômico. Segundo Gatti *et al.* (2019), comparando-se os dados provenientes do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) 2005 e 2014, tanto os estudantes de outras licenciaturas como os da Pedagogia mostram uma tendência de rebaixamento da renda familiar. Em 2005, 50% dos licenciandos provinham de famílias dos estratos médios da população. Em 2014, esse número diminuiu, pois passam a constituir 1/3 dessa camada, e aumenta o número do estrato menos privilegiado, contabilizando 61,2% do segmento da população que ganha até três salários mínimos. De acordo com as pesquisadoras, 60,2% dos estudantes das licenciaturas custeiam suas despesas no Ensino Superior.

É importante considerar tais dados para compreendermos quem são os sujeitos em formação, pois são acadêmicas, que em sua maioria, trabalham e estudam (além da jornada doméstica), tendo menos tempo para se dedicar aos estudos. Entretanto, aquelas que atuam nas escolas têm a vantagem de relacionar os conteúdos teóricos discutidos na universidade com as práticas de ensino realizadas na escola, o que contribui muito para a sua formação e atuação profissional, além da constituição de sua identidade docente. Ou seja, elas participam cotidianamente das práticas e eventos de letramento na esfera escolar e das práticas de

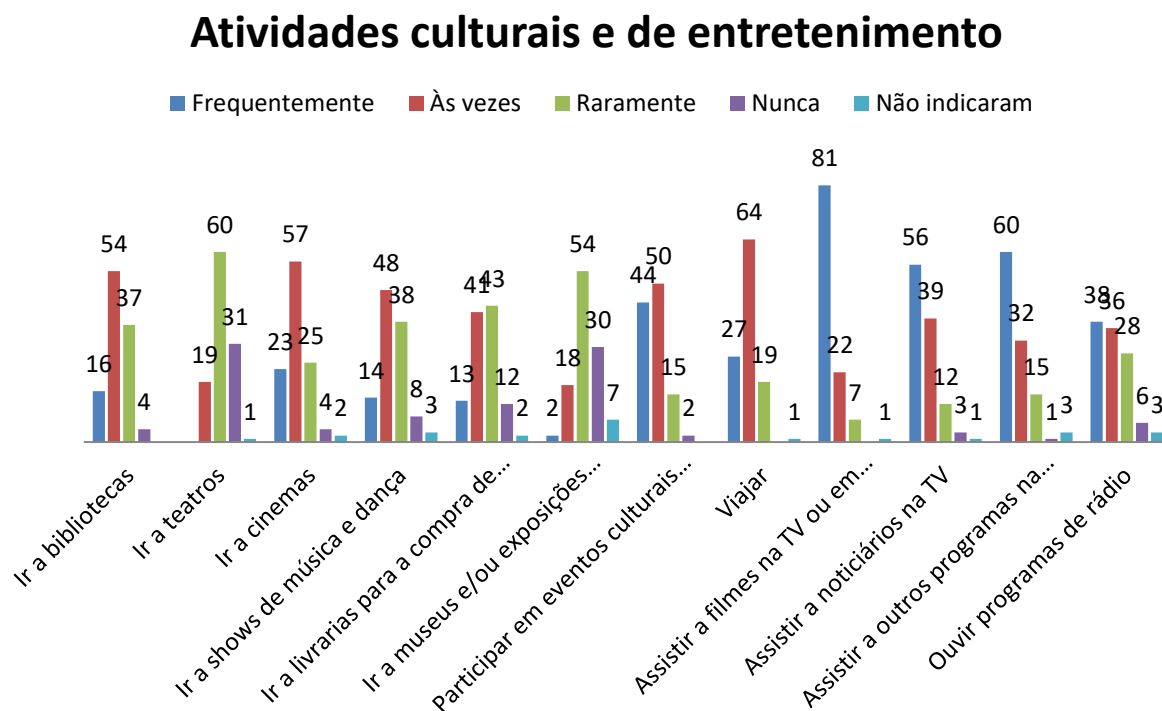
letramentos acadêmicos na esfera universitária, como defende Kleiman (2008b). As experiências dessas estudantes podem contribuir para a reflexão e questionamento crítico de ambos os currículos: o da formação docente e o escolar. Vejamos, a seguir, como elas circulam por diferentes esferas sociais, participando de práticas sociais, culturais e de letramento variadas.

#### *4.3.2.1 Experiências culturais e letradas das professoras em formação*

Ao se referir aos letramentos do professor, Kleiman (2008b) argumenta que o futuro professor de língua deve ser inserido nas práticas sociais acadêmicas na universidade e precisa explorar e resgatar as práticas de letramento nas atividades do cotidiano (p. 510), sendo isso mais relevante do que o conhecimento raso das teorias. Dessa forma, as atividades culturais e letradas das quais as futuras professoras participam e que as constituem como sujeitos singulares, são práticas que também influenciam na sua formação humana e profissional. As atividades descritas são as mesmas que apresentamos nos questionários dos professores formadores: 1º) Atividades culturais e de entretenimento; 2º) Atividades mediadas pela tecnologia do computador (ou similar); 3º) Atividades de leitura e escrita. Fazemos uso dos gráficos novamente para melhor visualizarmos a recorrência e a frequência das atividades entre as acadêmicas.

As doze atividades apresentadas ao grupo de acadêmicas, mostradas no gráfico 6, descrevem práticas de entretenimento e culturais, desde aquelas próprias à esfera familiar até aquelas que são realizadas em contextos que podem ser considerados “mais elitizados”.

Gráfico 6 - Atividades culturais e de entretenimento: acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os números mostram que as atividades *mais frequentes* entre as acadêmicas são aquelas que se realizam na esfera familiar e que podem ser consideradas menos interativas, pois os sujeitos apresentam um comportamento mais passivo ao participar delas. São elas: 1) assistir a filmes na TV ou em outras mídias; 2) assistir a outros programas na TV; 3) assistir a noticiários na TV. Essa característica pode ser o resultado do dia a dia atarefado das estudantes, que, como já vimos, trabalham e estudam, restando pouco tempo para outras atividades. Também pode sugerir que as condições econômicas das futuras professoras, conforme mostram as pesquisas de Gatti *et al.* (2019) mencionadas neste capítulo, não permitem maior participação em outras atividades culturais e de entretenimento, que, por isso, são menos frequentes.

Na sequência, estão entre as atividades apontadas como realizadas *às vezes* pelas futuras professoras: 4) viajar; 5) ir a cinemas; 6) ir a bibliotecas; 7) participar de eventos culturais promovidos pela escola, igreja ou outras instituições; 8) ir a shows de música e dança. É natural que essas atividades sejam menos frequentes do que as anteriores, pois demandam mais oportunidades, tempo e dinheiro.

Podemos observar que são *mais raras* as atividades que podem ser consideradas “mais cultas”, no senso comum, ou mais relacionadas aos letramentos dominantes, aos bens culturais dominantes: 9) ir a teatros; 10) ir a museus e/ou exposições artístico-culturais; 11) ir a livrarias para a compra de livros (ou livrarias *online*). Temos que considerar o que o município oferece de opções relacionadas a essas atividades, que não são muitas, mas existem, e que elas exigem um poder aquisitivo maior, que pode não ser compatível com a realidade da maioria das estudantes. Essas atividades se destacam também porque são as três mais indicadas por um número significativo de acadêmicas por serem atividades *nunca* realizadas: 31 nunca foram a teatros; 30 nunca foram a museus e/ou exposições artístico-culturais e 12 nunca foram a livrarias para comprar livros. Esses dados podem confirmar a hipótese de poucas oportunidades e poder aquisitivo incompatível com a realização dessas atividades. Também podem sugerir que tais atividades não fazem parte dos hábitos culturais das famílias das quais se originam esses sujeitos. Gatti *et al.* (2019) comenta sobre o capital cultural das famílias dos estudantes das licenciaturas. As pesquisas afirmam o baixo nível de escolarização das famílias, pois, no início dos anos 2000, 30% desses estudantes eram os primeiros de suas famílias a concluírem o Ensino Médio e 10% a conseguirem fazer um curso superior. A 12ª atividade, ouvir programas de rádio, é *frequente* para 38 acadêmicas, *menos frequente* para 36 e *raramente* ou *nunca* é realizada por 28 e seis acadêmicas, respectivamente. Há um equilíbrio maior entre a frequência de realização dessa atividade, que pode estar perdendo espaço para outras mídias e tecnologias, como vemos no próximo grupo de atividades.

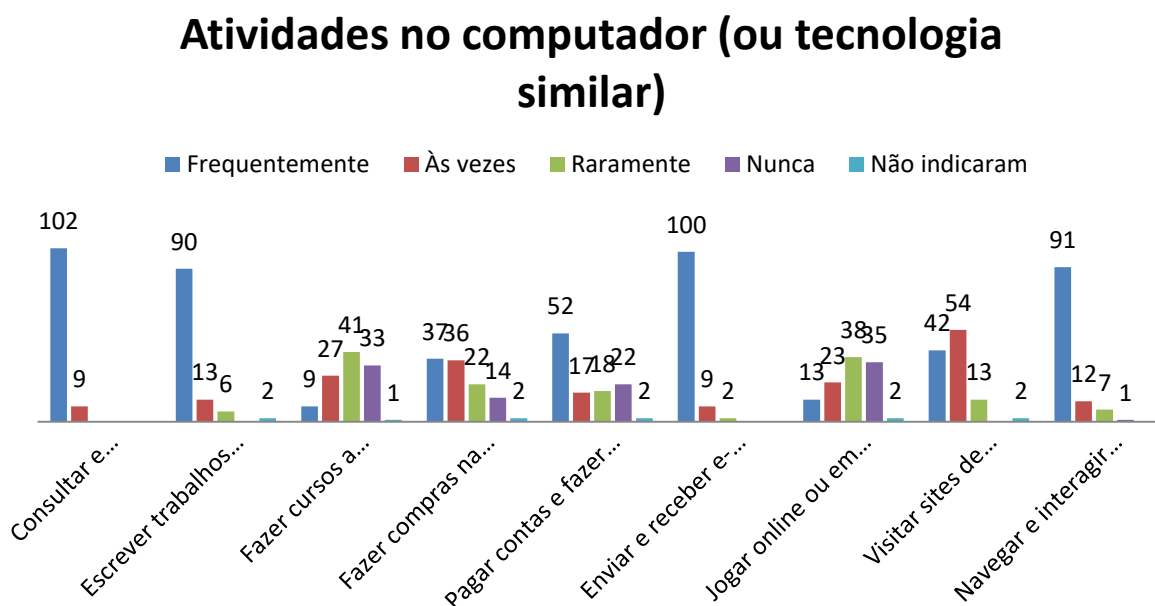
É importante salientar, embora reconheçamos que haja atividades mais ou menos “cultas” (se é que podemos assim nos expressar), que todas as práticas sociais e culturais das quais os sujeitos participam devem ser reconhecidas sem estigmatização (STREET, 2014). O conceito de letramento assumido, tal qual expresso por Rojo (2009), considera os diferentes letramentos, “[...] sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) [...]” (p. 98) e os dados nos apresentam quais são as vivências culturais das estudantes, por quais esferas elas se movem e como se relacionam com práticas letradas consideradas “dominantes”.

As atividades no computador ou em tecnologia similar são cada vez mais frequentes na sociedade e estima-se que entre os mais jovens essas atividades tenham uma frequência



ainda maior. Os estudantes necessitam desses recursos tecnológicos para realizar atividades próprias ao ambiente acadêmico, além das atividades da esfera do cotidiano que são facilitadas por tais tecnologias. Vejamos no gráfico 7 quais são as atividades mais frequentes entre as acadêmicas.

Gráfico 7 - Atividades mediadas pela tecnologia do computador (ou similar): acadêmicas



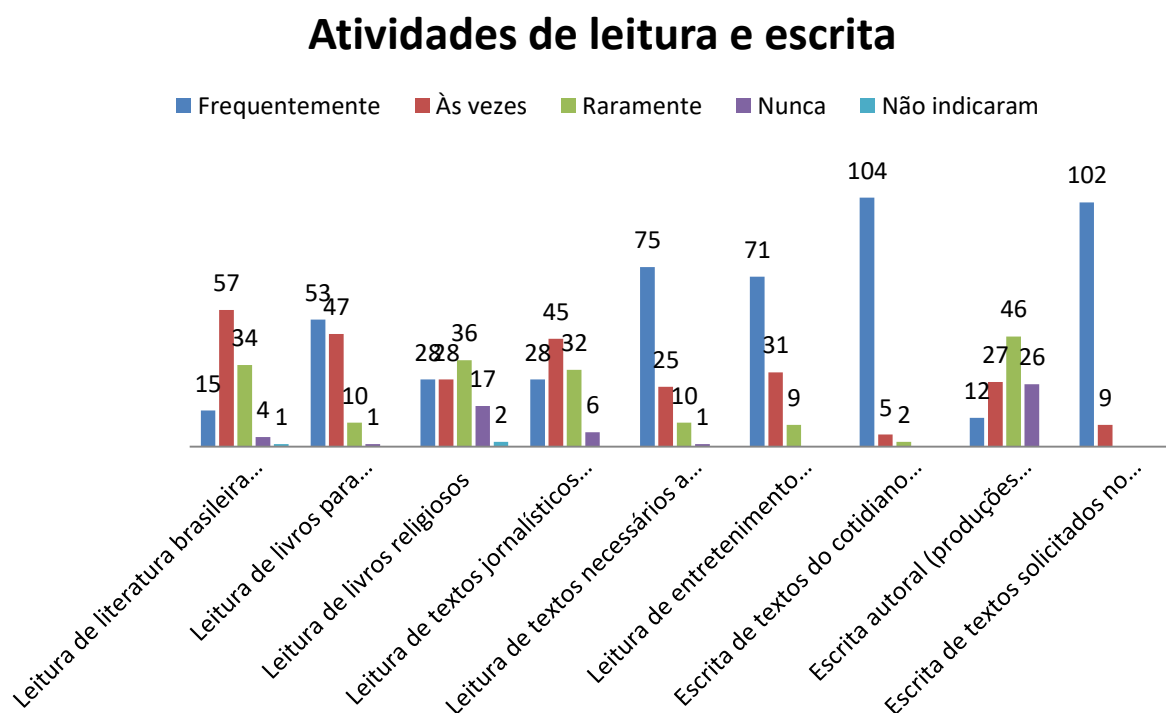
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As atividades *mais frequentes* entre as acadêmicas são: 1) consultar e pesquisar sobre assuntos variados; 2) enviar e receber e-mails; 3) navegar e interagir em redes sociais; 4) escrever trabalhos relacionados ao estudo e/ou ao trabalho; 5) pagar contas e fazer movimentações bancárias. Podemos observar que quatro das cinco atividades *mais frequentes* são de cunho prático, ou seja, atendem a necessidades práticas do dia a dia e uma delas relaciona-se ao estudo e/ou trabalho. Atividades *menos frequentes* do que as anteriores, mas também significativas no dia a dia das acadêmicas são: 6) visitar sites de conteúdo artístico-cultural e educacional e 7) fazer compras na internet. As atividades que *raramente* e *nunca* são realizadas pelas futuras professoras são: 8) fazer cursos a distância e 9) jogar *online* ou em aplicativos. Quase 70% dos sujeitos *raramente* ou *nunca* realizam essas atividades. É importante considerar que os cursos ofertam algumas disciplinas EaD ou com parte da carga horária a distância, por isso, nos perguntamos: as acadêmicas estão desconsiderando essas

experiências de ensino a distância? Há alguma resistência das estudantes em relação aos cursos a distância? Nessas disciplinas a interação acontece, predominantemente, pela modalidade escrita da língua, ou seja, é um espaço de práticas de escrita importante na formação, conforme destaca do PPC da IC.

O terceiro grupo contempla as práticas de leitura e escrita exigidas em atividades do dia a dia, em atividades mais subjetivas e singulares e outras relacionadas ao estudo ou trabalho. São as práticas letradas que permeiam interações em diferentes esferas da atividade humana, nas quais o sujeito interage por meio de gêneros discursivos variados, o que exige letramentos diferenciados. Vejamos o que os números do gráfico 8 mostram sobre o perfil das acadêmicas em relação às nove atividades de leitura e escrita apresentadas.

Gráfico 8 - Atividades de leitura e escrita: acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Duas atividades de escrita e três de leitura se destacam como as *mais frequentes* entre as acadêmicas: 1) escrita de textos da esfera do cotidiano (bilhetes, mensagens de aplicativos, listas, agenda...); 2) escrita de textos solicitados no trabalho ou estudo; 3) leitura de textos necessários a atividades do dia a dia; 4) leitura de entretenimento (revistas, blogs, redes

sociais); 5) leitura de livros para formação/atuação profissional. Essa última atividade é apontada como *frequente* por 53 acadêmicas e como realizada *às vezes* por 47. Isso pode revelar uma fragmentação nas leituras realizadas no ambiente acadêmico, que se apoiam em fotocópias de partes de livros, artigos ou outros materiais e se reflete numa cultura da não compra de livro, que foi indicada como *menos frequente e rara* nessa pesquisa.

Observamos que as práticas de escrever textos do dia a dia e para o estudo ou trabalho têm uma frequência muito grande entre as acadêmicas, mais de 90%. Entretanto, temos de considerar que as atividades de leitura – leitura de textos necessários a atividades do dia a dia e leitura de livros para formação/atuação profissional – caminham juntas com essas atividades de escrita. A leitura de textos de entretenimento supera a leitura relacionada ao trabalho e ao estudo, e isso pode ser o resultado do aumento do uso das tecnologias e das redes sociais, que têm tomado o espaço e o tempo da leitura de outros gêneros discursivos. Outras duas atividades de leitura se destacam com frequência significativa entre as acadêmicas: 6) leitura de literatura brasileira e/ou universal; 7) leitura de textos jornalísticos (impressos e *online*). Ambas não são exigências de estudo e do trabalho, mas ocupam um lugar importante na formação humana e cidadã. As atividades indicadas como *raras* entre as estudantes são: 8) escrita literária (produções próprias: diários, poesias, textos para blogs, contos...) e 9) leitura de livros religiosos. A escrita literária é a atividade mais apontada (por 26 acadêmicas) como a que *nunca* é realizada; e há um equilíbrio na leitura de livros religiosos, pois 56 sujeitos indicam ler *frequentemente* ou *às vezes* e 53, *raramente* ou *nunca*.

As práticas culturais e de entretenimento sugerem que as acadêmicas formandas estão mais habituadas a atividades comuns à esfera familiar, que demandam menos recursos financeiros, menos tempo e que podem sugerir o não desenvolvimento de uma cultura de participação em atividades ditas “mais cultas”, ocasionada pelo não acesso aos bens culturais e aos letramentos dominantes. Em relação ao segundo grupo de atividades, podemos afirmar que as acadêmicas estão mais habituadas a se utilizarem das tecnologias para atividades cotidianas e para escrever trabalhos. Outro ponto que chama a atenção é uma suposta rejeição aos cursos a distância, quando esses são espaços flexíveis e acessíveis para a busca de novos conhecimentos. No que diz respeito ao grupo das práticas letradas, a escrita e a leitura que atendem as necessidades práticas do dia a dia são as que se destacam como mais frequentes; na sequência aquelas que são exigências no estudo ou trabalho e, por fim, são mais raras as

atividades que demandam uma vontade própria e escolha para escrever ou ler, como a escrita literária apontada como rara ou nunca realizada por 72 acadêmicas, ou a leitura de livros religiosos, de literatura ou jornalísticos, com 53, 38 e 38 indicações de práticas raras ou nunca efetuadas.

O conjunto de atividades sugeridas em cada grupo revela a multiplicidade de práticas sociais, culturais e letradas que constituem o dia a dia dos sujeitos e que ampliam seus letramentos em variadas esferas. É necessário considerar que as estudantes circulam por essas esferas e nelas interagem nas práticas letradas, utilizando-se de variados gêneros discursivos e de diferentes linguagens, entre elas, a modalidade escrita da língua, sendo perpassadas por ideologias e relações de poder que vão reverberar na constituição de suas identidades. Isso confirma o alerta de Street (2014) de que é importante levar em conta que as “diferenças nas habilidades cognitivas individuais” em leitura e na escrita podem decorrer das “diferenças na experiência social e cultural, mais do que da presença ou ausência de letramento.” (p. 40). Ou seja, o *discurso do déficit* passa a ser questionado quando consideramos que o sujeito que chega à universidade é letrado em muitas esferas e que está iniciando seu processo de letramento na esfera acadêmica, de modo que esse é o espaço e o tempo de aprender os gêneros e as exigências dessa nova esfera social (MARINHO, 2010).

As interações com a escrita, seja para ler ou escrever, fazem parte da vida de qualquer sujeito que vive numa sociedade letrada como a nossa. Alguns têm maior número e maior diversidade de experiências com a leitura e a escrita desde a infância e isso se reflete em sua formação humana e também na forma como esses sujeitos concebem o ato de ler e de escrever. O modo como se relacionam com essas práticas, reconhecendo-se ou não leitores e escritores competentes, desenvolvendo ou não o gosto por ler e escrever e, conseqüentemente, construindo memórias sobre a leitura e a escrita os influenciarão ao ensinarem essas práticas de linguagem na escola. A seguir, apresentamos um pouco da história das acadêmicas com essas práticas tão fundamentais na constituição do sujeito professor.

#### 4.3.2.2 *Vivências das futuras professoras com a leitura*

As acadêmicas demonstram em seus discursos ler textos de gêneros discursivos de diferentes esferas. Ao serem perguntadas sobre suas leituras fora da escola/universidade, elas

mencionam ler textos literários (50), principalmente, romance e poesia, literatura brasileira e estrangeira. Inclusive algumas discentes mencionam os títulos de livros que leram ou os autores. A literatura religiosa (39) (Bíblia, livros religiosos cristãos, livros de conteúdo espírita, etc.) também é indicada pelas acadêmicas como uma leitura bastante frequente realizada fora dos espaços institucionais de formação escolar/universitária. Dividem espaço com as leituras da esfera religiosa aquelas que se realizam na internet (39), textos em redes sociais, blogs, mensagens de aplicativos, *posts* de redes sociais e a leitura em *sites*. As leituras de textos jornalísticos (27) (reportagens, notícias) também é recorrente entre os sujeitos, notadamente, aqueles textos que circulam na internet. Textos relacionados à formação profissional na área da educação (22) também são bastante lidos, segundo as acadêmicas, seja por exigência das atividades acadêmicas ou por interesse próprio, seja leitura obrigatória ou não. As alunas mencionam também as leituras da esfera do cotidiano (19) (bulas, correspondências, panfletos, listas, encartes, recados, e-mails, etc.) como leituras recorrentes devido às diferentes funções assumidas no dia a dia. As exigências da esfera de atuação profissional, visto que a maioria das estudantes são também trabalhadoras, conduzem a leituras que se fazem necessárias para a viabilização das atividades laborais (14), seja na escola ou em outra função, leituras para o/no trabalho. Elas também mencionam os livros/textos infantis (8) como leituras presentes devido à sua atuação em escolas ou com seus filhos, a leitura de revistas e gibis (8) e também as receitas culinárias (8). Os livros de autoajuda (7) e textos da esfera artística (5) (música, filme) são também mencionados. Textos sobre saúde, política, história, entretenimento, cartas e bilhetes (4), embora menos citados, aparecem entre os interesses de leitura das estudantes. Textos relacionados à maternidade e criação de filhos (3) e à área de psicologia (2), bem como uma indicação mais geral “como leituras de interesse” são mencionados. Além desses, as acadêmicas também citam textos de Filosofia, livros sobre relacionamentos, textos motivacionais, cartões de aniversário e estudos escolares com seu filho.

As respostas das professoras em formação nos mostram uma grande variedade de leituras realizadas por elas fora da escola/universidade. Esses dados comprovam que as futuras professoras já circularam/circulam por diferentes esferas sociais e nelas têm contato com diversos materiais de leitura, sobressaindo-se os textos literários, a literatura religiosa e a leitura na internet. Algumas demonstram ler fora do ambiente de estudo textos que as mantêm

informadas sobre os acontecimentos do mundo e materiais que contribuem para a sua formação profissional. Entendemos que todas as práticas de leitura realizadas pelas acadêmicas em diferentes esferas, aproximam-nas e familiarizam-nas com textos que mobilizam diferentes linguagens, que se estruturam de diferentes formas, que servem a objetivos comunicativos diversos e isso contribui para que, além de desenvolverem habilidades de compreensão, elas entendam como os textos/discursos funcionam, auxiliando nas práticas de escrita.

Todas as 111 acadêmicas relataram o que costumavam ou costumam ler e, ao afirmarem esse contato diversificado com a leitura, as futuras professoras constroem, para si mesmas, a imagem de “professoras leitoras”, imprimindo essa característica em sua identidade profissional. As leitoras dialogam com discursos de diferentes esferas e nessa interação apropriam-se de palavras alheias, conhecem diversos gêneros discursivos e suas funções e produzem contrapalavras como respostas a discursos já-ditos e pré-figurados. No próximo capítulo, os discursos dos professores formadores nos revelam que imagem esses sujeitos têm das alunas em suas práticas de leitura na universidade.

#### *4.3.2.3 Vivências das futuras professoras com a escrita*

Vivendo em uma sociedade letrada como a nossa, os sujeitos passam por diversas experiências de produção escrita desde que são alfabetizadas. As práticas sociais que demandam o uso da escrita são constantes e exigem diferentes gêneros discursivos para sua concretização. Ao relatarem suas experiências com a escrita fora da escola/universidade, as futuras professoras mencionam que os textos que mais escrevem são aqueles que circulam na esfera do cotidiano, como recados, bilhetes, cartões, agenda, receitas, listas, recibos, cheques e anotações (37). Outro suporte no qual a escrita é recorrente são as redes sociais, seja para escrever em blogs, trocar mensagens por meio de aplicativos ou comentar *posts* (32). Mesmo fora do tempo/espço da universidade é muito comum os sujeitos envolverem-se em práticas de escrita relacionadas às exigências do curso de formação (29), bem como escrever em situações exigidas no local de trabalho ou para o trabalho (24). A escrita de textos literários e pessoais, como poesias, contos e diários, por exemplo, foi mencionada por 20 sujeitos e a escrita de cartas pessoais por 15. A escrita de e-mails, embora seja algo comum, foi

mencionada por apenas 10 acadêmicas. Cinco sujeitos responderam que escrevem para atividades religiosas e outras cinco que nunca (5) ou raramente (5) escreveram/escrevem fora do ambiente da escola/universidade e três estudantes-mães relataram que escrevem com/para seus filhos.

Comparando as respostas desta questão ao que foi indicado para a frequência das atividades de escrita no tópico anterior, observamos que não há grande divergência. Das três atividades de escrita sugeridas, a escrita de textos da esfera do cotidiano (bilhetes, mensagens de aplicativos, listas, agenda...) foi a mais indicada nas duas situações; a escrita de textos solicitados no trabalho ou estudo, aqui é mencionada após a escrita nas redes sociais, mas foi a segunda mais frequente indicação dos sujeitos na questão anterior; e a escrita literária (produções próprias: diários, poesias, textos para blogs, contos...), embora seja uma atividade indicada como muito rara na questão objetiva, é mencionada por 20 sujeitos, sendo a sexta atividade de escrita mais realizada fora da escola/universidade.

Mais uma vez, confirmamos, a partir dos discursos das futuras professoras, que elas têm experiências com a produção escrita em suas atividades fora do ambiente escolar/universitário. Podemos notar que se sobressaem as práticas de escrita da esfera do cotidiano e aquelas na/da internet, seguidas pelas escritas que são exigências para o estudo ou trabalho. Todas essas práticas contribuem para a sua formação como produtoras de textos e também para o ensino da produção textual, tendo em vista que elas estão usando a escrita em situações reais e com isso aprendem sobre o funcionamento desses textos/gêneros discursivos. Entretanto, há que se considerar que as diferentes esferas sociais pelas quais as acadêmicas circulam dão origem a discursos, que se materializam em textos de gêneros discursivos com características temáticas, composicionais e estilísticas singulares e diferentes daqueles que são utilizados na esfera acadêmica. Logo, a esfera acadêmica exigirá práticas e eventos de letramento que ampliem as capacidades de ler e escrever das estudantes. Na subseção a seguir, analisamos como as acadêmicas valoram suas interações com a escrita antes de ingressarem na universidade e que compreensão elas têm sobre as suas contribuições.

#### 4.3.2.4 Contribuições das atividades de escrita pré-universitárias segundo as professoras em formação

Entendemos que a relação dos sujeitos com a escrita desde a infância, em diferentes situações de letramento, pode contribuir para a formação de sujeitos produtores de textos e também influenciam na forma como irão conceber o ensino da escrita. Quando as futuras professoras foram questionadas a respeito das contribuições das atividades de escrita realizadas na escola e fora dela para a sua inserção na universidade e para a realização das produções de escrita nessa nova esfera de atividade, foram quase unânimes em responder que elas contribuíram. Algumas estudantes indicaram quais foram as contribuições. A contribuição mais relatada foi a aprovação no vestibular e outros concursos (16). Uma das acadêmicas destacou que as atividades na escola ajudaram a passar no vestibular (A70)<sup>49</sup>. Outras duas licenciandas comentam o fato de estudarem por conta própria para o vestibular (A58, A65) ou mesmo que “a prática de escrever para contar aos alunos da EI ajudou a passar no vestibular.” (A74).

As acadêmicas também mencionam que as experiências com a escrita que antecederam a universidade contribuíram para a compreensão e interpretação dos textos lidos (11), para as atividades de escrita (10) e também para aprenderem a se expressar melhor (4), sendo capazes de organizar as ideias e de argumentar melhor no contexto acadêmico. Essa menção parece indicar que as alunas entendem que há habilidades de leitura e escrita aprendidas antes de se chegar à universidade que são pré-requisitos para que essas práticas sejam melhor desenvolvidas nessa esfera. Elas também mencionam que seu vocabulário (7) melhorou com as práticas realizadas, reconhecendo que o ato de escrever amplia o repertório linguístico dos sujeitos.

É interessante observar que, embora a pergunta se refira às questões de escrita, em suas respostas os sujeitos associam a leitura e a escrita (6), como se pode constatar nesses excertos: “Estamos em constante aprendizado tudo que lemos contribui para o aprimoramento do conhecimento, treinando novas possibilidades de escrita.” (A81); “Quanto mais leio, mais

---

<sup>49</sup> Os enunciados-resposta dos sujeitos são transcritos respeitando-se o original, por isso, podem apresentar problemas de digitação (no caso dos questionários *online*) e desvios ortográficos e gramaticais. Dessa forma, não utilizaremos a indicação [sic] após os equívocos. Os enunciados completos ou parte deles são apresentados entre aspas, seguidos pela indicação P + número ou A + número, correspondendo ao (à) Professor(a) formador(a) (P1 até P37) e à Acadêmica (A1 até A111) autora do enunciado.



minhas produções se aprimoram.” (A95) e “A leitura e a escrita caminham juntas” (A37). Podemos observar que além da indicação de que as atividades de leitura auxiliam na melhoria da escrita (cf. A95), a A81 associa a leitura à apropriação de conhecimentos e ao aprendizado da escrita. Mais uma vez, as respostas de nossos sujeitos de pesquisa confirmam que ao nos referirmos às práticas de escrita não podemos deixar de estudar sobre as práticas de leitura.

As acadêmicas (5) reconhecem que as práticas de escrita que vivenciaram até o momento de iniciarem a graduação contribuíram não só para sua inserção na universidade e com as atividades ali realizadas, mas que elas são importantes para a vida pessoal e profissional, bem como para a inserção na sociedade (2), como, por exemplo, a A110: “Não só na inserção na universidade, mas para viver foi necessária.” (referindo-se às práticas de leitura) e “Acredito que as atividades de escrita são essenciais para que um cidadão possa conviver em sociedade dignamente.” (A43). Nesse sentido, há o reconhecimento de que ler e escrever são fundamentais para as práticas sociais nas quais interagimos durante nossa vida e na nossa profissão, pois transitamos por diferentes esferas e assumimos diversos papéis sociais nas atividades que realizamos.

Ao se referirem às práticas de escrita na Educação Básica, as acadêmicas revelam boas e más experiências. É interessante observar que as acadêmicas dão maior destaque às contribuições das aulas de português ou às aulas de redação no Ensino Médio (3), conforme afirma a A50: “No ensino médio eu tinha uma ótima professora de português, que me ensinou muito sobre redações, e quando fiz o vestibular isso me ajudou muito, para que eu pudesse tirar uma boa nota na redação.” (A50); e ao cursinho (3), destacando o trabalho com a redação e o auxílio para responder às questões do ENEM. A A36 destaca a contribuição do cursinho: “Minha escrita mudou após o cursinho pré-vestibular, aprendi a organizar o texto mais adequadamente e quando entrei na universidade, aprendi muito mais.” (A36) Quatro alunas também destacam o trabalho com as produções textuais no Magistério (Formação de Docentes) como práticas significativas de escrita que contribuíram muito na sua formação. É o que podemos ler nesse excerto: “No ensino Médio com o Magistério fui desenvolvendo a escrita e melhorando pouco a pouco, penso que isso tem influencia no decorrer do percurso na universidade, bem como o ingresso na mesma.” (A55). Apenas duas acadêmicas dizem gostar das práticas de ler e escrever na Educação Básica. Uma acadêmica também destacou que além

das atividades na escola, as práticas de escrita realizadas no trabalho contribuíram muito para que ela desenvolvesse a sua escrita.

Outras estudantes (5) relatam uma insuficiência ou fragilidade nas práticas de escrita e leitura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (4) e fora da escola (1), conforme se observa nos discursos das acadêmicas A76 e A110, respectivamente: “recebi só treinamentos de como escrever as redações para passar no vestibular” (A76); e “‘Sobreviver’ posso dizer, pois aprender a interpretar os textos, das leituras solicitadas pelos professores, me faz refletir sobre a falta das leituras que anos iniciais e finais tive.” (A110).

Sem distinguir as experiências com a escrita na escola ou fora dela, três acadêmicas valorizam tudo que aprenderam antes da universidade. A A62 diz: “A habilidade com a escrita me ajudou muito quando entrei na universidade, pois sabia como montar um texto e escrevê-lo de forma coerente, por mais que os textos acadêmicos que produzimos seja mais complexo, para quem tem a ‘habilidade’ na escrita facilita.” (A62). Novamente, podemos depreender desse discurso que os sujeitos entendem a necessidade e importância do desenvolvimento das habilidades de escrita prévias à universidade para o bom desempenho nessa esfera. Também revelam que há uma diferença/distância entre as habilidades de escrita demandadas na universidade daquelas que se realizam na Educação Básica. É o que deixam claro as falas da A84 e A70, respectivamente: “Para inserção a produção de textos na escola, contribuiu para redação do vestibular, no entanto ao entrar na universidade nos deparamos com gêneros textuais nunca ou pouco trabalhados, como sínteses, resenhas críticas, o que no início é difícil, pois precisamos aprender a estrutura do gênero, para realizar posteriormente a leitura, análise e escrita.” (A84) e “Com certeza foram as atividades realizadas na escola que me auxiliaram no vestibular, para passar. Me proporcionaram o conhecimento necessário para entrar, mas para continuar foi necessário procurar outros recursos.” (A70). Essas respostas indicam o reconhecimento de que nessa nova esfera de atividade outras habilidades de escrita são exigidas, o que demanda a aprendizagem de novos conhecimentos, ou seja, este é o espaço para aprender novos gêneros, como afirma Marinho (2010).

A interação entre os sujeitos alunos(as) é destacada por duas acadêmicas como importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, seja ao ajudar outros colegas na Educação Básica ou sendo auxiliada, conforme podemos ler no relato da A12: “No magistério, uma menina que conheci, me incentivei muito a começar a escrever

mais, pois sempre fui muito direta, nunca queria prolongar e colocar motivos para ter tido tal resposta. Acredito que o fato dela ter me incentivado a escrever mais, ser mais ‘solta’ para escrever me ajudaram muito na faculdade.” (A12).

Outras duas acadêmicas veem que a qualidade nas práticas de escrita na Educação Básica as auxiliou a ter uma boa nota no ENEM e a conseguir bolsa de estudos na faculdade, conforme podemos ler em: “Também contribuiu lá na hora de fazer o enem, na produção textual que acumulou muitos pontos e onde consegui uma bolsa de 50% no 5º período da faculdade.” (A18) e “O 3º ano do Ensino Médio, foi bem interessante e graças a minha professora desse ano, gostei de realizar o ENEM que com certeza abrange muitas interpretações. A média, ajudou a entrar na [nome da instituição].” (A91).

Depreendemos ainda dos enunciados das futuras professoras outras contribuições, como: para o letramento (1); para a oralidade (1); para aprender os diferentes tipos de textos exigidos no vestibular (1); e a influência da leitura e escrita de textos literários como atividades que auxiliaram no desenvolvimento de habilidades e contribuíram para a inserção na universidade e nas práticas de escrita realizadas nesse contexto.

Com relação aos discursos que afirmam que as práticas de escrita anteriores à universidade não contribuíram (17), destacamos que uma aluna diz necessitar buscar vídeo-aulas para complementar o aprendizado da produção de textos (A83); outra relata que a metodologia na escola era “tradicional, repetitiva, metódica” (A92) e ainda que “Apenas aprendi algumas regras de português, porém não me ajudaram muito, pois até hoje sinto dificuldades com a escrita.” (A96). A A7 observa que se identificou com alguns professores, mas que quer ser diferente do que foram outros de seus professores quando estiver atuando. Sua fala demonstra que as memórias das experiências com os professores da Educação Básica influenciam na formação da identidade docente, pois ela não quer repetir o que julga que seus professores fizeram errado. Cinco acadêmicas afirmam que a leitura e a escrita durante a graduação estão sendo mais importantes do que o que elas aprenderam antes de se inserir nessa esfera. Segundo A64: “Como tive pouco contado na escola, acabou me prejudicando, não tinha conhecimento de alguns conhecimentos da língua portuguesa. Apesar de trabalhar com redação, acredito que foram poucas as contribuições. Muito do que sei atualmente aprendi dentro da Universidade.” (A64).

Outra questão importante que podemos depreender dos discursos das futuras professoras é que a concepção que elas construíram a respeito das práticas de escrita ainda fazem-nas nomear essas práticas como “redação”. Há 18 menções ao vocábulo “redação”, algumas se referem especificamente à redação de vestibular (5), e quatro menções à “produção textual”. A menção à produção de gêneros textuais aparece apenas duas vezes nos enunciados-resposta.

As respostas das futuras professoras a essa pergunta também revelaram como se sentem em relação às práticas de escrita. Seis delas afirmam sentir dificuldade para “organizar as ideias”, “com textos complexos”, “com a ortografia” ou mesmo “me senti muito confusa e sem saber como fazer.” (A105). Duas acadêmicas afirmam não gostar de escrever e uma diz ter um desempenho razoável na escrita. Uma acadêmica afirma: “procuro pensar mais para escrever e fazer melhor indiferente de gostar ou não.” (A101). Sua resposta revela que escrever é uma atividade complexa que demanda esforço, não basta apenas gostar, conforme Britto (2012), e a concepção de escrita como trabalho. Apenas três acadêmicas afirmam não ter dificuldades com a escrita na universidade e isso seria decorrente das contribuições das práticas de escrita anteriores a esse período. A A106 afirma: “As atividades de escrita contribuíram muito para a minha formação, e fui muito bem na redação, sendo este um reflexo do incentivo da escrita, e que me fez entrar para a Universidade, e sendo assim não sentia e não sinto tanta dificuldade para as produções escritas, que são muitas. Principalmente agora com o TCC e com os artigos e resumos que publiquei.” (A106).

É interessante ressaltar que a maioria das futuras professoras reconhece a importância das práticas de escrita durante sua vida pré-universitária para o ingresso na universidade e para as novas práticas com as quais entram em contato na esfera acadêmica. Apesar disso, algumas delas ressaltam as diferenças entre aquelas práticas e as que estão aprendendo na universidade, o que confirma que nessa nova esfera elas estão conhecendo nossos discursos que se materializam em textos de gêneros discursivos antes desconhecidos. O caráter social da escrita também é reconhecido quando as acadêmicas afirmam sua importância para a vida pessoal e profissional, quando reconhecem que seu bom desempenho nas “redações” e no ENEM abriram as portas para o ingresso no Ensino Superior. Elas também reconhecem as lacunas em suas experiências com a escrita, fato que se repete em seus discursos. Ao reconhecerem-se como produtoras de textos, as acadêmicas projetam de si

mesmas uma imagem de que sabem escrever e que isso já foi comprovado antes de ingressarem na graduação. Por outro lado, quando apontam para insuficiências em sua formação pré-universitária afastam de si a responsabilidade pelo “não aprendido” da produção textual escrita.

Na última seção deste capítulo, apresentamos os instrumentos de geração de dados utilizados com os professores formadores e com as professoras em formação.

#### 4.4 OS QUESTIONÁRIOS: ENUNCIADOS COMO UNIDADE DE ANÁLISE DOS DISCURSOS

As respostas aos questionários constituem enunciados concretos que estão em relações dialógicas com outros enunciados já-ditos e pré-figurados e também materializam o diálogo entre os sujeitos-professores (formadores, professoras em formação e pesquisadora) a respeito da problemática da pesquisa: a escrita na formação inicial e o aprender a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais. Ao responderem ao questionário os sujeitos dialogam com seus próprios discursos num processo de autoavaliação sobre o que fazem e o que entendem que deveriam fazer e com os outros que participam do processo formativo, seja no papel de alunos ou de professores, além de terem a pesquisadora como sua interlocutora real. Ao analisar os discursos constituídos no gênero *questionário*, é necessário considerar que professores e acadêmicas falam de seu lugar social na esfera acadêmica e de acordo com a imagem que desejam que seus interlocutores (no momento da pesquisa, a pesquisadora; posteriormente, os leitores dos resultados da pesquisa) tenham deles. Diante disso, vale ressaltar que apresentaremos os discursos dos sujeitos a respeito da temática da pesquisa e de suas ações e não o que eles, efetivamente, fazem em suas práticas.

Com a análise dos discursos materializados nos enunciados-resposta dos questionários pretendemos compreender: 1) como se constituem as identidades pessoais e profissionais dos sujeitos que formam e que se formam professores e sua relação com a escrita; 2) a apreciação valorativa dos sujeitos sobre o lugar da interação no processo de ensinar e aprender a escrita na esfera acadêmica de formação e no ensinar e aprender a ensinar a produção textual escrita na escola; 3) que concepções de língua(gem), texto, leitura e produção textual podem ser depreendidas dos discursos dos sujeitos.

#### 4.4.1 O questionário dos professores formadores

Os 37 professores formadores responderam ao questionário *online* enviado via e-mail. Com exceção dos dados pessoais, de formação e atuação profissional já apresentados neste capítulo, as demais questões (explicitadas abaixo) não eram de resposta obrigatória, o que permitia ao docente isentar-se de responder se assim o quisesse. Entendemos que a escolha por não responder também é uma forma de responsividade na qual o não-dito naquele momento pode-se manifestar na mudança de atitude frente às práticas de leitura e escrita propostas em suas disciplinas. Isso pode ocorrer tendo em vista que o ato de responder às questões do questionário promoveu uma reflexão sobre a forma de conceber e promover a leitura e a escrita e a forma de ver exotopicamente o *outro* – suas alunas. Dessa forma, há questões que não foram respondidas por todos os 37 professores.

Segundo Pereira (2016):

[...] pois até mesmo o próprio silenciar é carregado de palavras que não tiveram a chance de se desvelar através da linguagem, mas continuam prontas para romper seus casulos. O romper desses casulos nos faz compreender aquilo que Bakhtin chama de “um grande tempo”, no qual o essencial dos enunciados sobrevive e, em geral, não há nada absolutamente morto, porque cada sentido terá sua festa de renascimento. (PEREIRA, 2016, p. 25).

Além das questões já abordadas, os professores responderam a questionamentos relacionados à sua atuação profissional (em especial os eventos de letramento promovidos em suas aulas) e, mais especificamente, às atividades que envolvem a leitura, a produção escrita e a formação para o ensino da produção escrita. As questões do questionário de pesquisa, enviado via formulário *online*, e que esteve disponível no link <https://goo.gl/forms/piusti83AIO8TGIM2>, podem ser consultadas no Apêndice 1, com a formatação disponível no formulário.

As questões respondidas pelos docentes foram:

1. Frequência dos eventos de letramento promovidos em sala de aula.
2. Que textos escritos costumam ser lidos em suas aulas? Que estratégias/metodologias você usa para orientar a leitura e discussão dos textos?
3. Como é a participação dos(as) acadêmicos(as) durante as discussões dos textos? Você

percebe alguma(s) dificuldade(s) na compreensão dos textos e apropriação/(re)construção de conceitos? Se sim, como estas dificuldades se revelam?

4. Você costuma solicitar a produção de textos escritos em suas aulas? Quais?

5. Quais são os objetivos dessas produções e como elas são avaliadas?

6. Quem lê os textos produzidos pelos acadêmicos?

7. Quais são as dificuldades mais frequentes apresentadas pelos estudantes na produção de textos escritos? A que você atribui essas dificuldades?

8. Que tipo de *feedback* você dá às produções escritas dos acadêmicos?

9. Você considera que o trabalho com a língua escrita na esfera acadêmica é responsabilidade de quais áreas?

10. Que contribuições as práticas de escrita realizadas em sua disciplina trazem para a formação do acadêmico enquanto escritor de seus próprios textos? Essas práticas colaboram para a formação destes acadêmicos em relação ao trabalho com a leitura e a escrita que irão realizar futuramente na escola? Como?

11. Como você avalia o currículo vigente do curso de Pedagogia de sua instituição em relação à promoção e ensino das práticas de escrita, especialmente, as da esfera acadêmica? (Fique à vontade para sugerir práticas que considere significativas.)

12. Como você avalia o currículo vigente do curso de Pedagogia de sua instituição em relação à formação do licenciando para ensinar a produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (Fique à vontade para sugerir práticas que considere significativas.)

Os professores também puderam deixar comentários, sugestões, perguntas ou críticas em relação ao tema abordado na pesquisa.

#### **4.4.2 O questionário das professoras em formação**

O questionário respondido pelas 111 acadêmicas contemplou questões relativas às atividades de leitura e escrita realizadas fora das esferas escolar e acadêmica, memórias da relação com a escrita na Educação Básica e avaliação por parte das estudantes das contribuições das práticas de escrita que antecederam a formação universitária para essa etapa de estudos – questões apresentadas na seção anterior. Também se investigou quais são os

eventos de letramento mais frequentes na formação no curso de Pedagogia e os que são considerados mais importantes pelas acadêmicas para a formação docente e aquelas leituras e produções textuais que mais as desafiaram, a ponto de poderem afirmar que tiveram dificuldades. Ainda em relação às práticas de escrita na universidade solicitamos que as formandas relatassem: a) quais foram os textos/gêneros discursivos mais solicitados para a produção textual e que objetivos tinham essas produções; b) como se realizaram (ou não) as devolutivas dos professores formadores nos textos produzidos pelas estudantes; c) se há ou não a prática de reescrita/refacção textual; d) de que forma as devolutivas e prática de refacção textual contribuem para os modos de ler e escrever na universidade. Por fim, as futuras professoras foram questionadas sobre os conhecimentos teóricos e metodológicos aprendidos no curso que fundamentarão o ensino da produção escrita nos anos iniciais da Educação Básica. Também responderam se houve, durante o curso, a oportunidade de planejar e executar atividades de produção textual escrita nos anos iniciais e de ler e corrigir textos produzidos por crianças e como se sentem em relação a ensinar a produção textual na escola. O questionário completo pode ser visualizado no Apêndice 2.

As questões respondidas pelas professoras em formação foram:

1. Um pouco da sua trajetória de formação pessoal e profissional. Marque com que frequência você participa de cada uma dessas atividades (atividades culturais e letradas; atividades mediadas pela tecnologia; atividades de leitura e escrita):
2. Para conhecer melhor seus hábitos de leitura e escrita: O que você costumava e costuma **ler e escrever fora da escola/universidade**, como por exemplo, em casa com os familiares, na igreja, no trabalho ou em outros espaços sociais dos quais você participa?

**Minhas leituras fora da escola/universidade:**

**Minhas produções escritas fora da escola/universidade:**

3. Em seus estudos **na Educação Básica**, como foi sua **relação com as atividades de produção escrita**? O que você gostava e o que não gostava de **escrever na escola**? Por quê? Tem alguma experiência marcante em relação à escrita que queira relatar?
4. Como as **atividades de escrita realizadas na escola e fora dela contribuíram** para sua **inserção na universidade e nas atividades de escrita** nela solicitadas?



5. Que **eventos de letramento** fazem (fizeram) parte de seu percurso de **formação na universidade**? Classifique-os de acordo com a frequência:

Leitura individual de textos.

Assistir aulas.

Leitura e discussão coletiva de textos.

Realização de provas.

Escrita de esquemas, resumos, fichamentos por conta própria.

Escrita de textos, a partir de leituras, a pedido do(a) professor(a).

Escrita de textos reflexivos após as atividades de estágio de docência/gestão (relatórios, memoriais, ensaios...).

Leitura e discussão, em grupo, de textos.

Participação em palestras e anotações escritas.

Participação/apresentação de seminários.

Participação em eventos acadêmico-científicos.

Preparação de planos de aulas/atividades para os estágios obrigatórios.

Escrita de artigos para eventos/revistas científicas.

Análise de situações vividas ou relatos de experiências sobre situações de ensino e aprendizagem.

Outro(s):

6. Dentre os **eventos de letramento** listados acima (incluindo os que você acrescentou), destaque os três que você julga **mais importantes para a sua formação docente**. Justifique sua escolha:

7. Durante seu curso universitário, você sentiu **dificuldades para ler e escrever textos**? Se sim, quais textos foram **mais difíceis para ler e para escrever**? A que você atribui tais dificuldades?

8. Em sua trajetória na universidade, quais foram os **textos que os professores mais solicitaram que você escrevesse**? Quais foram os **objetivos ou finalidades** dessas produções?

9. Como foram as **devolutivas** dos professores **nos textos produzidos** por você? Quais são as questões que os professores mais destacaram, positiva e negativamente? O que você espera ao receber de volta o texto que escreveu?

10. A prática de refacção textual/**reescrita dos textos** é comum nas disciplinas? Como você a avalia?

11. Em sua opinião, os textos lidos e produzidos e as devolutivas dos professores te ajudaram a compreender os **modos de ler e escrever na universidade** e a melhorar suas interações por meio da escrita? Justifique.

12. Em seu percurso no curso de Pedagogia, além de aprender novas formas de escrita que são próprias da esfera universitária, você também está sendo formado para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Básica (entre tantos outros conhecimentos de diversas áreas). Pensando em sua formação para ensinar a modalidade escrita da língua, que conhecimentos teóricos e metodológicos construídos durante o curso fundamentarão sua prática no **ensino da produção escrita nos anos iniciais**?

13. Você já planejou e executou atividades em que propusesse **encaminhamentos para a produção textual** para crianças? Se sim, o que você levou em conta ao pensar nessas atividades? Teve oportunidades de **ler e corrigir textos escritos** pelas crianças e orientá-las para reescrevê-los?

14. Como você **avalia a sua formação para ensinar a produção escrita** na escola?

Neste capítulo, apresentamos os percursos metodológicos da pesquisa, descrevendo a seleção das instituições e dos sujeitos participantes e apresentando os questionários como instrumentos de geração de dados. Assumimos a ADD como dispositivo teórico-analítico para a leitura e análise dos dados gerados junto aos sujeitos e na consulta aos documentos institucionais dos cursos. Consideramos que os discursos institucionais, materializados como enunciados nos PPCs, e os discursos dos sujeitos, materializados nos enunciados-resposta aos questionários, são a unidade de análise. Entendemos que os discursos analisados implicam relações dialógicas com discursos outros, nesta pesquisa, com os discursos teóricos dos Estudos de Letramento, com dados de outras pesquisas da área da Educação e com os conceitos dialógicos.

Os cenários nos quais acontecem as interações entre os sujeitos são três instituições de Ensino Superior do município de Ponta Grossa, que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia. Os três cursos selecionados, um público e dois privados, são os responsáveis pela formação presencial do maior número de docentes da Educação Infantil e anos iniciais na cidade. Os cursos apresentam carga horária presencial predominante, mas também disciplinas híbridas ou, totalmente, a distância. A análise dos PPCs mostrou algumas fragilidades em relação ao trabalho com a escrita na formação inicial docente, pois as ementas e bibliografias das disciplinas, que de alguma maneira mencionam a produção de textos, indicam uma concepção que se aproxima da escrita de textos como “redação”, seguindo regras de “manuais” e regras de normatização de textos científicos. Essa perspectiva da produção de

textos acadêmicos sugere uma abordagem dos modelos de habilidades de estudo e socialização acadêmica (LEA, STREET, 1998,2014; STREET, 2010a, 2010b). Embora as ementas e bibliografias analisadas sugiram essa perspectiva, entendemos que a produção escrita acontece em todas as disciplinas e os discursos dos docentes e das discentes, esclarecem, nos próximos capítulos, as concepções de leitura e de produção textual escrita que fundamentam o trabalho com a escrita na formação das futuras professoras. A análise das ementas, disciplinas e carga horária das disciplinas da área de formação em Alfabetização e Língua Portuguesa também aponta para falhas na formação das futuras docentes de Língua Portuguesa, especialmente para o ensino da produção textual escrita. As ementas apresentam problemas em sua redação, não deixando claro o que e como ensinar, há incoerências nas bibliografias indicadas, pois algumas não condizem com os conteúdos das disciplinas, e a carga horária das disciplinas é julgada como insuficiente. A formação ampla dessa licenciatura (docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, Gestão, formação educativa em contextos não-formais) condiciona a uma organização curricular que pulveriza a carga horária dos cursos entre muitas áreas e disciplinas (de 42 a 51 disciplinas para cursos de três e quatro anos), sendo uma das causas da superficialidade ou não suficiência na formação.

Os dois grupos de sujeitos que participam da pesquisa foram caracterizados. Os professores formadores, em sua grande maioria mulheres, têm um perfil de formação para a docência desde o Ensino Médio até a pós-graduação *strictu sensu*. São profissionais que estão buscando qualificação e titulação para atuarem na formação de docentes e têm experiência na docência da Educação Básica, em sua maior parte. Alguns atuam na EaD e no ensino presencial superior. Suas indicações de participação em eventos culturais e de letramentos mostram o acesso a práticas bastantes diversificadas de diferentes esferas sociais. Os dados demonstram que os formadores ao afirmarem o acesso aos bens culturais e letrados projetam uma imagem de si mesmos de acordo com a expectativa da sociedade no que diz respeito ao papel e *status* social ocupado por eles.

As futuras professoras, todas mulheres e, em sua maioria, jovens, advindas da rede pública de ensino básico, são alunas-trabalhadoras, atuando na educação, no comércio e na prestação de serviços. Predomina entre elas a formação no Ensino Médio regular, com poucas formadas no Magistério/Formação de Docentes ou outro curso técnico. Algumas já cursaram

outra graduação e/ou curso de pós-graduação *latu sensu*. As indicações das acadêmicas sobre a participação em atividades culturais e de letramento sugerem o acesso restrito aos bens culturais e aos letramentos dominantes. Isso pode ser explicado pelo menor poder aquisitivo das estudantes, tempo escasso para outras atividades, pois trabalham, estudam e, algumas, são mães e responsáveis pelos afazeres domésticos, além de capital cultural divergente com algumas práticas. Por outro lado, ao responderem sobre suas experiências com a leitura e a escrita fora da escola/universidade, as futuras docentes, em sua maioria, projetam de si uma imagem de leitoras e produtoras de textos ao afirmarem que leem e escrevem uma variedade de textos de diferentes esferas de atividade. Em relação às contribuições das práticas de escrita para a inserção no Ensino Superior, a maior parte das estudantes aponta para contribuições que justificam seu ingresso e desempenho na graduação. Outras indicam falhas na Educação Básica que explicam sua insegurança com as práticas de escrita na universidade e um desempenho aquém do esperado. Todas as características que delineiam o perfil desses sujeitos participam de sua constituição identitária.

No próximo capítulo, analisamos a relação entre as práticas e eventos de letramento promovidos e vivenciados na universidade e a constituição dos sujeitos, tanto em relação ao professor formador como quem ensina a escrita e ensina a ensinar a escrita, mas principalmente, em relação às professoras em formação, como se tornam leitoras e produtoras de seus textos e como aprendem a ensinar a produção escrita nos anos iniciais da Educação Básica.

## 5 SUJEITOS EM DIÁLOGO NA FORMAÇÃO INICIAL: A ESCRITA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE

Ser significa conviver. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. [...] Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim.

(BAKHTIN, 2011 [1961], p. 341-342, grifos do autor)

A concepção dialógica de sujeito destaca a imprescindibilidade do *outro* na constituição do *eu*. Essa relação entre o eu e o outro é mediada pela linguagem, que participa da constituição dos sujeitos e é por eles constituída. Dessa forma, ao estudarmos sobre questões que envolvem a escrita e o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita, precisamos fazê-lo considerando quem são os sujeitos envolvidos nessas práticas, de que forma se relacionam com a escrita e como essas relações contribuem para a formação do seu “eu” (pessoal e profissional) e para a forma de olhar o outro exotopicamente.

A leitura dos enunciados que compõem os dados da pesquisa nos mostraram que antes de pensarmos como as práticas com a escrita ocorrem na formação inicial docente é necessário que discutamos quem são os sujeitos que se constituem nas relações dialógicas mediadas pela linguagem, questões que apresentamos no capítulo anterior. Nesta pesquisa, queremos refletir sobre a importância de se considerar o conceito de sujeito ao pensarmos as interações que se efetivam na esfera acadêmica de formação do professor. O professor tem o aluno como o seu *outro* e vice-versa. Ambos, em interação, com um olhar exotópico sobre o outro, constituem suas identidades na alteridade, ou seja, professores e alunos participam da constituição das suas identidades docentes, e a linguagem materializa essas interações e a forma como *eu me vejo, vejo o outro e o outro me vê*.

Iniciamos este capítulo discutindo como os sujeitos da pesquisa se relacionam com a escrita nas práticas e eventos de letramento promovidos na universidade.

## 5.1 EVENTOS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE: COMO FORMADORES E PROFESSORAS EM FORMAÇÃO SE RELACIONAM COM A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Ao adentrarem à esfera de formação inicial, as futuras professoras passam a participar de práticas e eventos de letramento até então desconhecidos ou, pelo menos, com características diferentes daquelas que viveram na escola básica, já que nessa esfera serão apresentadas a novos gêneros discursivos, novos interlocutores e, conseqüentemente, a novos aprendizados. Nesta seção, queremos identificar quais são os eventos de letramento que os professores formadores promovem com mais frequência, quais os eventos que as alunas dizem vivenciar com mais frequência e a quais eventos elas atribuem maior valor para a sua formação. Também discutimos se há diálogo de convergência ou divergência entre os discursos dos sujeitos em relação aos eventos de letramento na formação inicial. Outra questão, que dialoga com as anteriores, diz respeito às experiências com a leitura e a escrita na formação inicial: a) o que os professores dizem sobre as práticas de leitura e escrita para as/das alunas; e b) o que as alunas dizem sobre suas experiências com a leitura e a escrita na universidade. A análise dessas questões mostrou como os eventos de letramento vivenciados propiciam as interações entre os sujeitos e desses com a escrita e como participam da formação das futuras professoras como leitoras/produtoras de textos.

### 5.1.1 Os eventos de letramento que os professores promovem com mais frequência

Os professores formadores são responsáveis pela promoção de diferentes formas de interação com e por meio da modalidade escrita da língua em sua práxis educativa na esfera acadêmica. É a promoção de práticas de leitura e de escrita que irão propiciar o acesso aos conhecimentos já construídos e a problematização dos mesmos, levando à sua apropriação e/ou reconstrução, além de aproximarem o estudante de novas práticas de letramento da/na esfera acadêmica, dos gêneros discursivos que ali circulam e de seu funcionamento. Com o objetivo de mapearmos a frequência dos eventos de letramento no dia a dia da formação docente solicitamos aos professores formadores que assinalassem como: *muito frequente*,

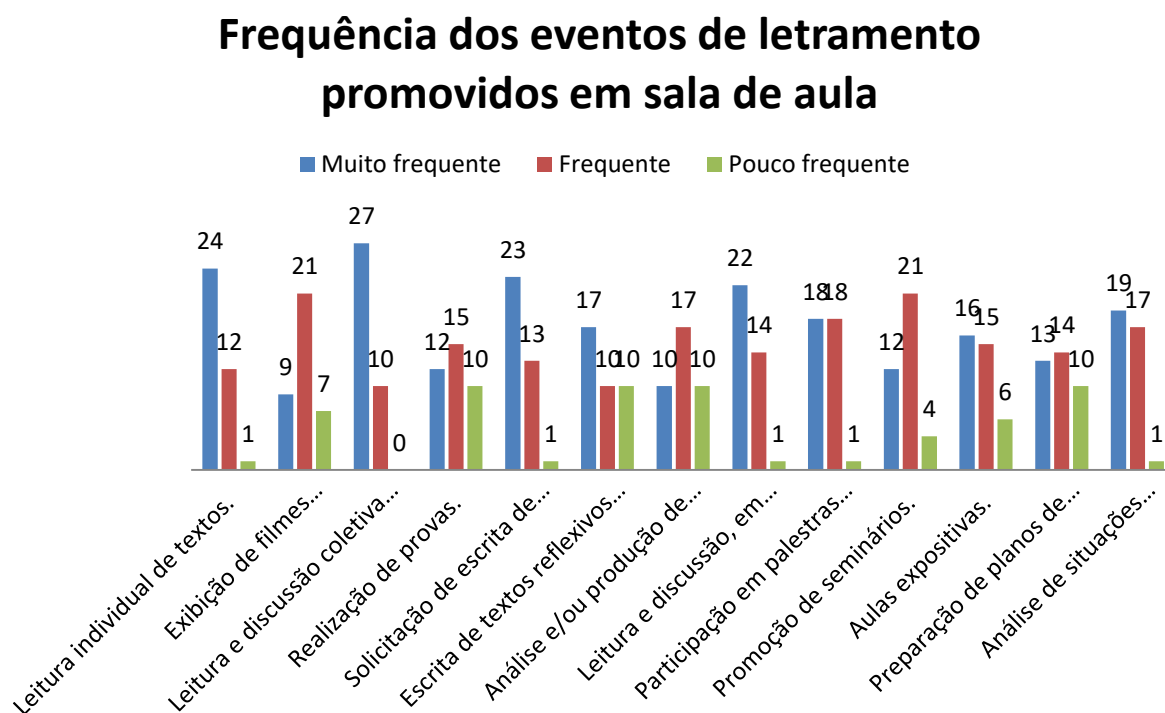
*frequente* ou *pouco frequente* uma relação de treze práticas que envolvem de uma forma ou outra a escrita e são vivenciadas na esfera acadêmica.

Essas atividades contemplam práticas de leitura, de escrita e também de oralidade (escuta e fala), estas últimas podem ou não ser acompanhadas pela leitura e pela escrita. Dentre elas, temos: 1) as práticas de leitura: individual, em grupos e coletiva; 2) as práticas de oralidade (escuta e fala): que podem ou não ser acompanhadas ou seguidas de registros escritos por meio de anotações e relatórios, por exemplo, como na exibição de filmes, participação em palestras e aulas expositivas; e 3) as práticas de escrita: que se realizam na produção de textos de gêneros discursivos da esfera acadêmica, a partir da leitura de outros textos, como no resumo, esquema, fichamento, etc., ou de experiência para a/docência, como relatório, ensaio, memorial, plano de aula, análise e/ou produção de material didático/atividades. Outras atividades conjugam leitura e escrita, como a realização de provas; leitura, escrita e oralidade (fala e escuta), como os seminários; e ainda podem ser orais e/ou escritas, como a análise de situações vividas ou relatos de experiência sobre circunstâncias de ensino e de aprendizagem. Entendemos que todas são importantes e necessárias para a inserção do acadêmico na esfera universitária, para a ampliação dos letramentos acadêmicos e dos letramentos para o local de trabalho.

Ressaltamos que os eventos de letramento por serem observáveis no contexto imediato dos usos da escrita – seja para ler, escrever ou mesclado às práticas de oralidade – contribuem para compreendermos como os sujeitos atribuem significados a esses usos, levando em conta os contextos sociais, culturais e institucionais dos quais derivam (STREET, 2003b; STREET, CASTANHEIRA, 2018). Neste tópico, identificamos os eventos de letramento de maior e menor frequência promovidos pelos formadores. A escolha dos docentes pode sugerir como eles significam a escrita e que lugar a produção textual escrita tem na esfera acadêmica de formação de professores do curso de Pedagogia, de modo que podemos avaliar como se constituem as práticas de letramento e a formação para o ensino da produção textual escrita na Educação Básica.

O gráfico 9 mostra quais são os eventos de letramento que se destacam e os menos enfatizados nas aulas.

Gráfico 9 – Frequência dos eventos de letramento promovidos em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os eventos de letramento indicados pelos formadores como *muito frequentes* foram:

1) Leitura e discussão coletiva de textos (27/37); 2) Leitura individual de textos (24/37); 3) Solicitação de escrita de esquemas, resumos, fichamentos, artigos e outros textos (23/37); 4) Leitura e discussão, em grupos, de textos (22/37); 5) Análise de situações vividas ou relatos de experiências sobre situações de ensino e aprendizagem (19/37); 6) Participação em palestras (quando há possibilidade de transferência de aulas) (18/37); 7) Escrita de textos reflexivos após as atividades de inserção na esfera escolar (relatórios, memoriais, ensaios...), promovidas pelas disciplinas articuladoras e estágios obrigatórios. (17/37); 8) Aulas expositivas (16/37).

Os resultados confirmam que as práticas de leitura são predominantes nas aulas. Elas são o ponto de partida para o acesso aos conhecimentos produzidos e a partir delas as práticas de oralidade e de escrita se desenvolvem. Observamos que a leitura coletiva é a mais realizada nas aulas, seguida pela leitura individual. Podemos pressupor que apesar de a maioria dos professores disponibilizarem os textos para serem lidos previamente pelos estudantes, muitas vezes, nem todos realizam essa tarefa. Diante disso, é necessário, para o melhor



aproveitamento de estudo, que algumas leituras se realizem coletivamente ou em grupos, se não do texto todo devido a sua extensão, pelo menos, dos trechos mais importantes para a discussão. No decorrer do capítulo, podemos analisar como essas leituras são propostas, que dificuldades são notadas pelos docentes e como essa interação com a escrita acontece.

Duas atividades de escrita são solicitadas pelos docentes das diferentes disciplinas: 1) a escrita de esquemas, resumos, fichamentos, artigos e outros textos; 2) a escrita de textos reflexivos após as atividades de inserção na esfera escolar (relatórios, memoriais, ensaios...), promovidas pelas disciplinas articuladoras e estágios obrigatórios. Notamos que a primeira delas é apontada como a terceira prática mais frequente nas aulas. Isso demonstra que os professores têm solicitado a produção de textos de gêneros próprios à esfera acadêmica e que contribuem para a apropriação e (re)construção de conhecimentos de suas áreas. Essas práticas deveriam aproximar os estudantes do discurso acadêmico, inserindo-os nessa esfera e ampliando, gradativamente, seus letramentos acadêmicos. A segunda atividade é a sétima apontada como *muito frequente*. É uma prática mais comum às disciplinas responsáveis pelo ensino da docência, como os Estágios. São essas práticas que promovem mais intensamente o diálogo entre a teoria e a prática, entre os letramentos acadêmicos e os letramentos para o local de trabalho. Nesses textos, podem ser encontradas as marcas da constituição da identidade docente (GUEDES-PINTO, 2012, 2015, 2016), do diálogo com outros textos e autores e as respostas ativas ao que está sendo aprendido na formação.

As outras três atividades: 1) análise de situações vividas ou relatos de experiências sobre circunstâncias de ensino e de aprendizagem; 2) participação em palestras; e 3) aulas expositivas; foram, respectivamente, a quinta, sexta e oitava indicadas como *muito frequentes*. Esses são três eventos de letramento, muito comuns durante a formação, em que as práticas de oralidade (escuta e fala) podem ser acompanhadas da escrita. Práticas como essas contribuem para ampliar os letramentos acadêmicos e os letramentos para o local de trabalho. Entre essas atividades, a quinta atividade está voltada à aprendizagem da docência e nessas análises o olhar exotópico das futuras professoras se coloca sobre seu outro “eu”, quando elas ocupam o lugar de professoras, e sobre as professoras regentes das turmas e os alunos, dando a cada um o acabamento provisório que os constitui como pessoa e profissionais, formando suas identidades. A participação em palestras (6ª atividade) é mais indicada do que as aulas expositivas (8ª atividade). Esse dado chama a atenção porque, embora o número de atividades

extraclasse, como a participação em eventos acadêmico-científicos com a transferência das aulas, seja uma realidade nas instituições, elas não acontecem com tanta frequência como as aulas expositivas. Essa indicação dos docentes (mesmo que a diferença seja de apenas dois professores – 18 e 16 apontamentos) pode sugerir que ao professor admitir que as aulas expositivas são muito frequentes pode depreciar sua forma de encaminhar as aulas.

Os números mostram um equilíbrio na distribuição dos eventos apontados como *muito frequentes* pelos docentes, de modo que práticas orais, de leitura e de escrita compõem/organizam o estudo dos conteúdos nas disciplinas. Lembramos que as seções seguintes esclarecem como tais práticas acontecem sob o ponto de vista do docente e das discentes.

As atividades seguintes representam eventos de letramento apontados pelos docentes como *frequentes* nas aulas: 9) Exibição de filmes relacionados à educação (21/37); 10) Promoção de seminários (21/37); 11) Participação em palestras (18/37 – mesmo número de professores que indicaram essa atividade como *muito frequente*); 12) Análise e/ou produção de material didático (17/37); 13) Realização de provas (15/37); 14) Preparação de planos de aula/atividades para o ensino na Educação Básica (14/37 – com apenas uma indicação a mais do que as indicações de *muito frequente*).

Os eventos *frequentes* segundo os professores conjugam mais de uma prática de linguagem: a) oralidade e escrita: no caso dos filmes e palestras; b) leitura e escrita: como na análise/produção de materiais didáticos e planos de aula/atividades e na realização das provas; ou, ainda, c) leitura, escrita e oralidade: nos seminários. Mais uma vez, constatamos que o uso da língua se faz por meio da interação das diferentes modalidades da linguagem e quando nos referimos à escrita, ela acontece por meio da sua recepção e compreensão (leitura) e de sua produção. Isso justifica o fato de considerarmos nesta pesquisa também as práticas de leitura, mesmo que elas não sejam o foco principal do estudo, mas porque entendemos que leitura e escrita “caminham juntas”, cada prática com suas especificidades.

A distribuição dos eventos considerados *frequentes* pelos professores apresenta uma leve oscilação (entre 14 e 21 indicações), o que demonstra que este grupo de formadores valoriza diferentes eventos de letramento para compor/organizar suas aulas, pois os seis eventos foram mencionados por um número semelhante de profissionais. Observemos que pelo menos dois desses eventos são práticas relacionadas à escola, ou seja, ao letramento para

o local de trabalho, a saber: a) análise e/ou produção de material didático; b) preparação de planos de aula/atividade para o ensino na Educação Básica.

O gráfico 9 mostra que doze das treze atividades sugeridas são apontadas pelos docentes como *pouco frequentes*. Quatro atividades foram indicadas por dez formadores (27%) como *pouco frequentes*: a escrita de textos reflexivos após as atividades de inserção na esfera escolar (relatórios, memoriais, ensaios...), promovidas pelas disciplinas articuladoras e estágios obrigatórios; a realização de provas; a preparação de planos de aula/atividades para o ensino na Educação Básica; e a análise e/ou produção de material didático. Sete professores (19%) apontaram a exibição de filmes como *pouco frequente*; seis (16%) indicaram as aulas expositivas; quatro (11%) a promoção de seminários e um (3,7%) formador indicou a leitura individual de textos; a solicitação de escrita de esquemas, resumos, fichamentos, artigos e outros textos; a leitura e discussão, em grupos, de textos; a participação em palestras; e a análise de situações vividas ou relatos de experiências sobre circunstâncias de ensino e de aprendizagem como *pouco frequentes*.

Dentre as atividades votadas como *pouco frequentes*, as quatro mais indicadas são atividades nas quais a prática de escrita está presente, em sua maioria, a escrita de textos solicitados nas disciplinas teórico-práticas. Esse resultado aponta para um currículo em que predominam disciplinas de cunho teórico em detrimento das disciplinas de cunho teórico-prático (GATTI; NUNES, 2009). Na sequência, temos as atividades nas quais a prática da oralidade é predominante, seja ela acompanhada ou não por práticas de escrita. Entre as outras cinco atividades indicadas por apenas um professor, duas são de leitura, uma de escrita e duas em que se conjugam oralidade e escrita. Esses dados revelam que as práticas de escrita prevalecem entre as práticas de linguagem apontadas como *pouco frequentes*. Isso pode sugerir o lugar que as produções textuais escritas ocupam nas aulas, segundo as indicações dos docentes.

Ao compararmos as indicações de frequência de cada atividade, notamos que a maioria dos docentes sinalizou que os eventos de letramento sugeridos são *muito frequentes* ou *frequentes* em suas aulas. Esses eventos de letramento precisam ser considerados à luz das crenças e atitudes dos sujeitos envolvidos, professores e alunas, e também do contexto social, cultural e institucional que os promove. Isso significa considerar como os professores concebem as práticas de linguagem, como as dominam e com elas interagem e como veem

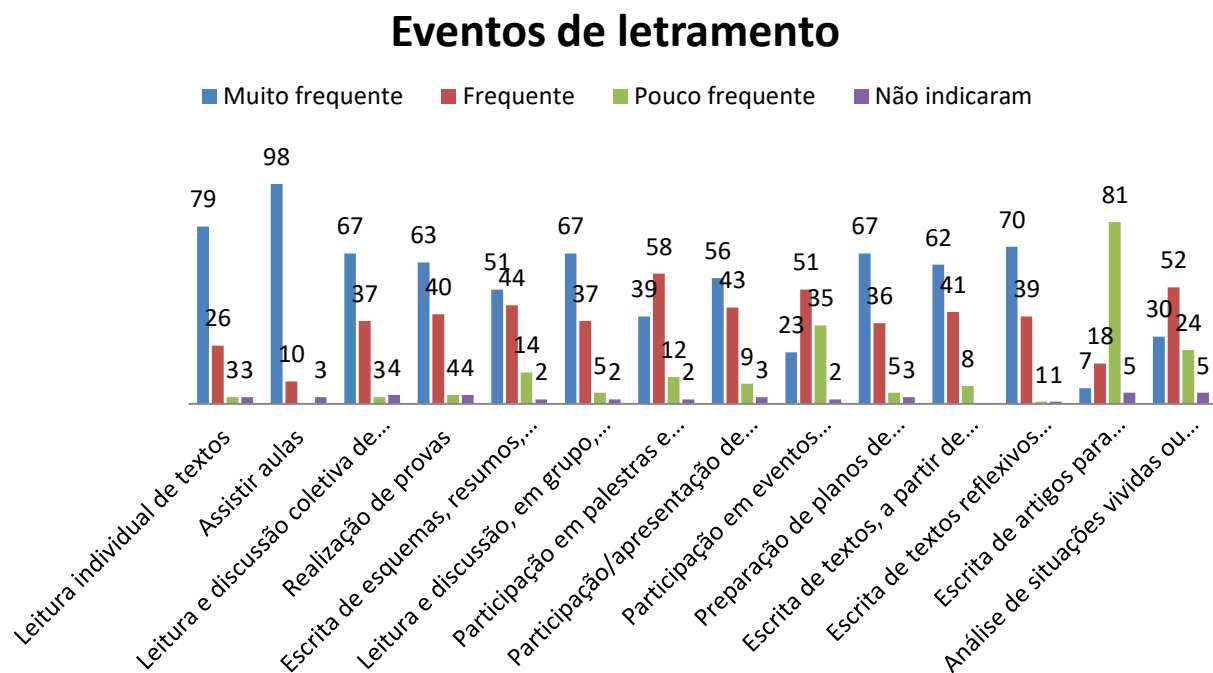
seus alunos ao proporem cada uma delas. Também é necessário considerar quais metodologias são utilizadas pelos professores para ensinar a ler e escrever nessa esfera e os conhecimentos teóricos subjacentes a elas. Não podemos esquecer que essas interações nos eventos são permeadas por relações de poder, que se manifestam nos papéis sociais que os sujeitos ocupam. Dessa forma, a formação da futura professora vai se construindo, num processo de ampliação de letramentos acadêmicos e letramentos para o local de trabalho.

Vejamos no próximo tópico o que as futuras professoras indicam sobre a frequência dos eventos de letramentos durante seu percurso de formação na universidade e a quais eventos elas atribuem maior valor na formação docente.

### **5.1.2 Os eventos de letramento mais frequentes e mais importantes para a formação docente, segundo as futuras professoras**

As interações entre os sujeitos na esfera acadêmica são permeadas por práticas e eventos de letramento que mobilizam práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade) utilizadas no estudo e na apropriação e produção de conhecimentos. As futuras professoras foram solicitadas a indicar a frequência (*muito frequente, frequente, pouco frequente*) de 14 eventos de letramento comuns ao contexto acadêmico. Destes, 11 também foram inseridos na questão feita aos professores formadores. O gráfico 10 nos auxilia na visualização da frequência dos eventos de acordo com a indicação das acadêmicas.

Gráfico 10 – Frequência dos eventos de letramento vividos pelas acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre os 14 eventos de letramentos sugeridos, as acadêmicas apontam 10 como *muito frequentes* para a maioria: 1) Assistir aulas (98/108); 2) Leitura individual de textos (79/108); 3) Escrita de textos reflexivos após as atividades de estágio de docência/gestão (relatórios, memoriais, ensaios...) (70/110); 4) Leitura e discussão coletiva de textos; Leitura e discussão, em grupo, de textos; Preparação de planos de aulas/atividades para os estágios obrigatórios (67/107); 5) Realização de provas (63/107); 6) Escrita de textos, a partir de leituras, a pedido do (a) professor (a) (62/111); 7) Participação/apresentação de seminários (56/110); 8) Escrita de esquemas, resumos, fichamentos por conta própria (51/109).

Das 10 atividades indicadas como *muito frequentes* pelas acadêmicas, “assistir às aulas” é a mais frequente, com quase 91% (98/108) das indicações. Esse evento conjuga a maioria das outras atividades sugeridas, contemplando práticas de oralidade, de leitura e de escrita. Entretanto, vale ponderar se o “assistir às aulas” é entendido de maneira passiva pelas estudantes. É importante lembrar que para o Círculo toda interação é responsivamente ativa, dessa forma, mesmo que as alunas considerem que “só estão assistindo às aulas”, estejam elas ou não participando oralmente, fazendo registros escritos ou lendo, há uma resposta ativa que

se manifesta(rá) na produção de outros discursos e na ação discente. Ao assistirem às aulas os enunciados ali proferidos estão dialogando com enunciados anteriores e os que estão por vir. Logo as palavras alheias que circulam nesse cronotopo passam a constituir os discursos que os aprendizes produzem(zirão). Numa graduação presencial, o evento *aula* é o que detém maior carga horária do curso e congrega a maioria das atividades de ensino. As atividades de pesquisa e extensão, embora façam parte desse tripé e tenham igual valor na formação, não atingem a maioria do alunado, como vimos ao delinear o perfil dos sujeitos, principalmente, por serem alunas-trabalhadoras. Dessa forma, é natural que esse evento seja apontado como o mais frequente. Todavia, na continuidade da análise vamos desconsiderá-lo ao tratar dos números das práticas que envolvem leitura, escrita e oralidade.

As práticas de leitura são também bastante frequentes nas aulas: a leitura individual de textos (79/108 – 73%) foi a primeira mais indicada pelas acadêmicas e a leitura e discussão coletiva e em grupos de textos (67/107 – quase 63%) ficaram, as duas, como a terceira atividade mais indicada. Analisemos que a leitura individual é, muitas vezes, pré-requisito para as demais atividades que acontecem durante a aula, seja para as discussões coletivas, em grupo, para a apresentação ou escuta de seminários, para a realização de provas e para qualquer atividade que exija a escrita. Mais uma vez, fica evidente que não há como desvencilhar as práticas de escrita das de leitura.

Das nove atividades consideradas e indicadas como *muito frequentes* (excetuando-se “assistir às aulas”), seis delas envolvem a produção textual escrita. A escrita de textos reflexivos após as atividades de estágio de docência/gestão (relatórios, memoriais, ensaios...) foi a segunda atividade indicada como *muito frequente* por quase 64% (70/110) das acadêmicas. Podemos depreender desse percentual que a produção de textos desses gêneros discursivos, relacionados ao letramento do professor para o local de trabalho, e que se concentram, principalmente, nas disciplinas de Estágio, é significativa para as futuras professoras, uma vez que é bastante lembrada por elas. Também são muito importantes para a constituição de suas identidades docentes, pois nesses textos estão as marcas de sua responsividade aos estudos teóricos e práticos que se conjugam na docência. A escrita de textos, a partir de leituras, a pedido do(a) professor(a) foi indicada como *muito frequente* por 56% (62/111) das estudantes, sendo a quinta atividade mais indicada. Essas atividades, tendo em vista que os professores, muitas vezes, as utilizam como instrumento de avaliação de

escrita, podem ser consideradas como obrigatórias. Se os professores solicitam com frequência a produção de textos, é relevante sabermos se essas produções são tomadas como objeto de ensino ou são apenas avaliadas. Na sequência do capítulo, apresentamos quais textos/gêneros discursivos são solicitados pelos professores, com quais objetivos e como são avaliados. A escrita de esquemas, resumos, fichamentos por conta própria foi apontada por 47% (51/109) das alunas, a sétima indicada como *muito frequente*, ou seja, escrever “por querer” ou “por precisar” é uma atividade *muito frequente* apenas para menos da metade das acadêmicas.

Outros três eventos mesclam práticas de leitura, escrita e oralidade. A preparação de planos de aulas/atividades para os estágios obrigatórios demanda muita leitura e produção textual escrita, e é também voltada ao letramento do professor para o local de trabalho. Ela foi a terceira atividade mais indicada pelas alunas (67/107 – 63%). Os números reafirmam a relevância que as práticas de escrita voltadas à formação para a docência têm para os sujeitos participantes, pois os textos de planejamento e os de reflexão e avaliação das atividades de estágio só ficam atrás da leitura individual, que é uma prática presente na maioria dos outros eventos de letramento que acontecem num contexto de formação docente. A realização de provas foi a quarta atividade mais indicada, com 58% (63/107). Esse dado revela que o instrumento de avaliação prova, é ainda bastante usado pelos formadores e esse instrumento exige uma compreensão ativa das questões e uma réplica, uma contrapalavra, em discurso escrito, ao que foi perguntado. É um momento de produção textual escrita (se considerarmos que a maioria das provas ou de suas questões não são objetivas, mas exigem respostas de curta/média extensão), limitado pelo tempo, por isso quase sempre sem o movimento de reescrita. Por meio desse instrumento também é possível mensurar o diálogo do aluno, enquanto autor/escritor de suas respostas, com os discursos dos autores estudados e com os discursos dos professores, demonstrando a apropriação ou não das discussões realizadas, fazendo uso das palavras alheias ou sendo capaz de produzir discursos próprios. Dessa forma, a depender da concepção que tem de escrita e de texto, podemos ter na realização de provas a produção de textos. Mas será que professores e alunos têm consciência disso? Por que as questões das provas não são comumente refeitas, tanto para a adequação do conteúdo como para a adequação do como dizer? O sexto evento de letramento indicado como *muito frequente* por 51% (56/110) das acadêmicas é a participação/apresentação de seminários. Essa

atividade conjuga leitura, escrita e oralidade. É uma atividade que demanda compreensão ativa por parte de quem está apresentando e também daqueles que estão “assistindo”/participando, promovendo após a leitura de estudo ou escuta a necessidade de elaborar registros escritos sob a forma de textos de diferentes gêneros discursivos: anotação no caderno ou arquivo virtual, esquema para a apresentação em *power point*, relatório, resumo, etc.

Três eventos de letramento são indicados como *frequentes* pela maioria das acadêmicas. Dois deles correspondem a atividades extraclasse, voltadas à divulgação de pesquisas e em tempos e espaços outros que não a sala de aula: 1) a participação em palestras e anotações escritas (58/109 – 54%); e 2) a participação em eventos acadêmico-científicos (51/109 – 47%). Na primeira atividade predomina a escuta atenta, acompanhada ou não por anotações escritas ou até mesmo, com o avanço das tecnologias, pelo registro fotográfico da apresentação e/ou o registro em áudio da fala. Também pode ser seguida pela escrita de relatórios ou resumos. Há nesses eventos a interação com outros interlocutores, seja como destinatário na escuta dos discursos de educadores/pesquisadores (mais frequente) ou, no caso da participação em eventos, como locutor/falante, quando o sujeito se coloca como autor dos discursos orais para apresentar os resultados de sua pesquisa ou experiência (o que acontece com menor frequência). Esses números podem sugerir que está havendo nos cursos uma abertura maior para tempos e espaços de divulgação da pesquisa nas universidades com a compreensão de sua importância para a formação de um professor-pesquisador, crítico e reflexivo. A análise de situações vividas ou relatos de experiências sobre situações de ensino e aprendizagem (52/106 – 49%) foi o segundo evento de letramento apontado pelas estudantes como *frequente* em sua formação. Essas análises podem acontecer a partir do que foi observado nos estágios ou em vídeos, quando a futura professora assume o lugar de observadora, aprendiz, analisando as situações de ensino-aprendizagem entre a professora regente e seus alunos. Mas também podem acontecer a partir do que foi vivido nos estágios (obrigatórios ou não) ou em sua própria sala de aula, colocando-se no lugar de docente para se autoavaliar e avaliar aos seus alunos. Nesses momentos, a futura professora assume seu lugar como docente e olha para os alunos com um olhar exotópico, dando a eles um acabamento provisório, vendo neles o que não podem ver de si mesmos, participando da construção de suas identidades e construindo também a sua identidade docente, reconhecendo-se como



responsável pelo ensino e respondente às situações e interlocutores da esfera escolar. Essa atividade pode ser oral e/ou escrita e estabelece o diálogo entre as questões teórico-práticas, ou seja, um diálogo entre os letramentos acadêmicos e os letramentos para o local de trabalho.

O único evento que foi apontado pela grande maioria das futuras professoras como *pouco frequente* foi a escrita de artigos para eventos/revistas científicas (81/106 – 76%). Essa indicação comprova que as atividades de pesquisa como autores e sua publicização, seja em eventos ou em periódicos, ainda é muito pequena entre as licenciandas, seja pela pouca oferta para a participação em projetos de pesquisa/extensão por parte dos docentes ou pela indisponibilidade das acadêmicas, que trabalham em um turno e estudam em outro. Logo, as produções de artigo, resumo expandido e resumo para anais de eventos ainda são gêneros discursivos pouco produzidos durante a graduação. Apesar de serem textos de gêneros discursivos muito presentes na esfera acadêmico-científica, sendo lidos em várias disciplinas, a sua produção se restringe aos alunos que participam de projetos de pesquisa/ensino/extensão ou ao trabalho de final de curso (TCC). Isso pode explicar a dificuldade sentida pelas acadêmicas ao produzirem artigos ou monografias no final do curso. Como produzir com desenvoltura textos de gêneros discursivos que não foram ensinadas a escrever? Ou seja, são gêneros de eventos de letramento de que não participaram ou participaram pouco durante sua formação acadêmica.

Dentre os eventos de letramento apresentados no questionário, as futuras professoras indicaram três aos quais atribuem maior valor para a sua formação docente. Na tabela 1, podemos observar as atividades mais indicadas pelas acadêmicas em ordem decrescente.

Tabela 1 - Eventos de letramento mais importantes para a formação docente segundo as acadêmicas

|    | <b>Eventos de letramento</b>  | <b>Número de indicações</b> |
|----|---|-----------------------------|
| 1º | Escrita de textos reflexivos após as atividades de estágio de docência/gestão (relatórios, memoriais, ensaios...)                     | 44                          |
| 2º | Leitura e discussão coletiva de textos  | 40                          |
| 3º | Escrita de esquemas, resumos, fichamentos por conta própria<br>Preparação de planos de aulas/atividades para os estágios obrigatórios | 30                          |
| 4º | Assistir aulas  | 26                          |
| 5º | Análise de situações vividas ou relatos de experiências sobre situações de ensino e aprendizagem                                      | 24                          |
| 6º | Leitura individual de textos<br>Escrita de artigos para eventos/revistas científicas  | 23                          |
| 7º | Escrita de textos, a partir de leituras, a pedido do(a) professor(a)  | 21                          |

|     |  | Continua                    |
|-----|--|-----------------------------|
|     | <b>Eventos de letramento</b>   | <b>Número de indicações</b> |
| 8º  | Leitura e discussão, em grupo, de textos   | 19                          |
| 9º  | Participação em palestras e anotações escritas   | 15                          |
| 10º | Participação/apresentação de seminários<br>Participação em eventos acadêmico-científicos | 8                           |
| 11º | Realização de provas   | 3                           |
| 12º | Análise de dados Projeto de extensão   | 1                           |

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Os cinco eventos mais indicados como importantes para a formação docente são também apontados como *muito frequentes* pelas acadêmicas. Três deles contemplam práticas de produção textual escrita, com a produção de textos de gêneros discursivos relacionados aos letramentos acadêmicos e aos letramentos para o local de trabalho. Assim como discutimos no capítulo três, é necessário que haja um equilíbrio e diálogo entre teoria e prática, entre os fundamentos teóricos e o como ensinar na escola, e as futuras professoras demonstram reconhecer essa necessidade ao indicarem esses eventos como relevantes para a sua formação. Entre as demais atividades apontadas temos atividades indicadas como *muito frequentes* (5), *frequentes* (3) e *pouco frequente* (1). Duas delas chamam a atenção por contradizerem as indicações de frequência apontadas pelas estudantes na questão anterior: a) a escrita de artigos para eventos/revistas científicas, embora seja apresentada como *pouco frequente* entre as acadêmicas, conforme o gráfico 10, fica com a sexta indicação de importância juntamente com a leitura individual (a primeira atividade mais frequente). Isso pode sugerir que essa atividade tem um *status* de importância entre as estudantes. É possível que esteja no imaginário das acadêmicas que saber escrever um artigo confere ao seu produtor a imagem de “ser um bom pesquisador/profissional”, com um caráter de “seriedade” e de “autoridade”, ou ainda, de ser um “ótimo escritor”. Esse poderia ser o raciocínio das 23 estudantes que a indicaram; b) a realização de provas, que mesmo sendo indicada como uma atividade *muito frequente* no dia a dia das aulas, é considerada importante para a formação somente para três acadêmicas. Essa indicação das acadêmicas questiona a função desse instrumento de avaliação no processo de aprendizagem.

Conhecer a frequência dos eventos de letramento no dia a dia da formação, de acordo com os formadores e as professoras em formação, nos diz quais são as atividades que estão mais presentes nas aulas e, de certo modo, nos permite analisar que tempo e espaço as

atividades de escrita ocupam no processo de ensino-aprendizagem na universidade, além de conhecermos os letramentos mais enfatizados na formação docente. É importante ressaltar que estamos analisando os discursos desses sujeitos, ou seja, o que eles dizem promover em sala de aula e o que elas dizem realizar com mais frequência durante a formação. Desse modo, observamos algumas convergências e outras divergências em relação à maior e menor frequência dos eventos de letramento apontados pelas futuras professoras em relação aos apontados pelos formadores. A tabela 2 nos permite visualizar a ordem de frequência de acordo com discursos dos formadores e das futuras professoras.

Tabela 2 – Eventos de letramento mais indicados como *muito frequentes* e *frequentes* pelos docentes e pelas acadêmicas

|           | <b>Professores</b>  | <b>Nº de indicações</b> |            | <b>Alunas</b>  | <b>Nº de indicações</b> |
|-----------|---|-------------------------|------------|--|-------------------------|
| <b>1º</b> | Leitura coletiva  | 37                      | <b>1º</b>  | Escrita de textos reflexivos após o estágio  | 109                     |
| <b>2º</b> | Leitura individual<br>Leitura em grupos<br>Solicitação de escrita de esquemas, resumos, fichamentos...<br>Participação em palestras<br>Análise de situações de ensino e de aprendizagem | 36                      | <b>2º</b>  | Assistir aulas   | 108                     |
| <b>3º</b> | Promoção de seminários  | 33                      | <b>3º</b>  | Leitura individual   | 105                     |
| <b>4º</b> | Aulas expositivas   | 31                      | <b>4º</b>  | Leitura em grupos<br>Leitura coletiva  | 104                     |
| <b>5º</b> | Exibição de filmes  | 30                      | <b>5º</b>  | Escrita de textos a pedido do professor<br>Preparação de planos de aula para os estágios<br>Realização de provas | 103                     |
| Continua  |   |                         |            |  |                         |
|           | <b>Professores</b>  | <b>Nº de indicações</b> |            | <b>Alunas</b>  | <b>Nº de indicações</b> |
| <b>6º</b> | Escrita de textos reflexivos após o estágio<br>Preparação de planos de aula para os estágios<br>Realização de provas<br>Análise e/ou produção de material didático                      | 27                      | <b>6º</b>  | Participação/apresentação de seminários  | 99                      |
|           |   |                         | <b>7º</b>  | Participação em palestras  | 97                      |
|           |   |                         | <b>8º</b>  | Escrita de textos por conta própria  | 95                      |
|           |   |                         | <b>9º</b>  | Análise de situações de ensino e de aprendizagem   | 82                      |
|           |   |                         | <b>10º</b> | Participação em eventos acadêmico-científicos  | 74                      |

|             |                  |     | Continua   |                  |
|-------------|------------------|-----|--|------------------|
| Professores | Nº de indicações |     | Alunas   | Nº de indicações |
|             |                  | 11º | Escrita de artigos para eventos/revistas científicas | 25               |

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Iniciemos por observar as divergências entre os discursos das formandas e dos formadores. A escrita de textos reflexivos após o estágio é o mais indicado como *frequente* pelas alunas enquanto é o sexto em indicação pelos professores. Apesar de o número de professores de Estágio ser pequeno em relação ao número de professores de outras disciplinas do curso, a atividade de escrita de textos reflexivos é a mais indicada pelas alunas. Isso pode sugerir a importância que a produção desses textos tem para as futuras professoras. Também é uma atividade de escrita que põe em diálogo as teorias estudadas e a reflexão sobre a prática. A participação em palestras ocupa um lugar de destaque conforme o discurso dos professores, sendo uma das atividades que têm frequência de indicação em segundo lugar, enquanto para as alunas fica em sétimo lugar. Outra divergência quanto à indicação de frequência se refere à análise de situações vividas ou relatos de experiências sobre situações de ensino e de aprendizagem, sendo apontada pelos docentes em segundo lugar e pelas acadêmicas em nono lugar. Os professores apontam a solicitação de escrita como uma das segundas atividades mais promovidas e as alunas indicam a escrita dos textos solicitados em quinto lugar.

Outras atividades têm indicação semelhante, mostrando uma convergência entre os discursos. As práticas de leitura (individual, em grupos e coletiva) estão entre as atividades mais frequentes, havendo uma convergência entre o discurso dos professores (2º, 2º e 1º lugares) e das acadêmicas (3º, 4º e 4º). A preparação de planos de aula tem indicação de frequência semelhante entre professores e alunas (6º e 5º), bem como a realização de provas (6º e 5º). As atividades relacionadas à participação em eventos científicos e escrita de artigos são as menos frequentes entre as alunas (10º e 11º).

Considerando que, nesta pesquisa, interessa-nos analisar os discursos dos sujeitos, que são produzidos levando em conta as condições de produção e de recepção (o que eu escrevo, para quem, com que intenção, em que situação, que imagem eu tenho de mim e dos outros envolvidos na situação de interação), só poderíamos afirmar o que realmente acontece nas salas de aula se conjugássemos aos instrumentos de geração de dados utilizados a

pesquisa etnográfica, mesmo que as condições sofressem alterações pela presença do pesquisador. É possível inferir que as divergências apresentadas entre os discursos dos sujeitos ao indicarem a frequência e importância dos eventos de letramento promovidos e vivenciados durante a formação docente inicial, podem significar que os professores priorizam determinados eventos e que as alunas conferem maior importância a outros. Além disso, as escolhas dos sujeitos revelam a imagem que desejam ter diante de seu interlocutor (a pesquisadora) ao se posicionarem diante dos eventos, valorando-os diferentemente, de acordo com seus pontos de vista ideológicos.

As próximas seções apresentam como os formadores e as futuras professoras se relacionam com as práticas de leitura e escrita na universidade, quais são as concepções que ancoram tais ações, e como eles avaliam o ensino da escrita na universidade.

## 5.2 EXPERIÊNCIAS COM AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE DIZEM OS FORMADORES E AS FUTURAS PROFESSORAS

O sujeito interage com a escrita, numa sociedade letrada, desde o seu nascimento, seja tendo acesso aos rótulos dos alimentos, nas placas e letreiros distribuídos pela cidade, nos livros e em inúmeros outros suportes onde a escrita circula. Essa interação vai ampliando os seus letramentos, desenvolvendo suas capacidades de compreensão leitora, familiarizando-o com as diferentes formas de escrever. Ao iniciar a escolarização, já na Educação Infantil, esse contato com a escrita se amplia e ganha uma intencionalidade, pois a escola é uma agência formal de letramento. Ao longo de sua vida e trajetória estudantil, os sujeitos utilizam a escrita em situações de comunicação diferentes, interagindo com ela e por meio dela com sujeitos diversos, que participam da sua constituição. Apresentamos nesta seção quais são as experiências com a leitura e a escrita que constituem a vida dos sujeitos de pesquisa – formadores e professoras em formação – na universidade, pois essas vivências além de participarem da constituição de um sujeito letrado, também influenciam em sua formação como profissionais da educação que ensinam e aprendem a ensinar a produção textual escrita.

### 5.2.1 Práticas de leitura: um diálogo com a escrita

As práticas de produção textual escrita são precedidas, acompanhadas e seguidas de práticas de leitura. O acesso à escrita se realiza por meio das práticas de leitura. Por isso, julgamos importante considerá-las ao discutirmos as práticas e eventos que participam do processo de letramento dos sujeitos envolvidos durante sua trajetória de vida dentro e fora das esferas de formação escolar e profissional. Para tanto, ouvimos dos docentes formadores como conduzem as práticas de leitura em suas aulas nos cursos de Pedagogia e investigamos como as professoras em formação afirmam se relacionar com a leitura e como estão construindo suas experiências leitoras durante a formação inicial.

Ao serem questionados sobre os textos escritos que costumam ser lidos em suas aulas, os docentes formadores dizem promover a leitura de artigos científicos (22)<sup>50</sup>, capítulos de livros (11), textos referentes aos conteúdos da disciplina (11), textos literários (4), livros (3), textos didáticos (3), textos jornalísticos (2), textos informativos (2), resenhas (1), textos de fundamentos acerca do trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental (1) e algumas leituras complementares com outras linguagens (reportagem de revistas, blogs e demais mídias) (1).

Podemos verificar nas respostas dos docentes o predomínio de textos de gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica, como o artigo científico e a leitura de capítulo de livro, que se supõe sejam livros acadêmicos. Notamos também que a leitura de livros completos é solicitada por apenas três docentes, o que confirma que há uma cultura da não leitura de livros durante a formação inicial. Os textos sobre o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental são indicados por apenas uma docente, professora da disciplina da área de Língua Portuguesa. Diante das escolhas feitas pelos docentes para promover a leitura em suas aulas, entendemos que as acadêmicas se familiarizam mais com os gêneros discursivos solicitados, por serem os textos mais lidos. Entretanto, sabemos que eles são o ponto de partida para a produção de textos de outros gêneros que circulam nessa esfera e auxiliam na apropriação dos conteúdos e na sua avaliação, como resumo, resenha, fichamento ou mesmo

---

<sup>50</sup> Indicaremos entre parênteses a quantidade de vezes que aquela resposta foi dada pelos sujeitos com o intuito de mensurarmos a importância atribuída àquele dado, considerando-se o seu número de indicações. Tomamos o cuidado de mencionar mesmo os dados citados apenas uma vez, porque entendemos que eles também constituem as concepções dos sujeitos a respeito dos conceitos apreciados.

os “famosos” trabalhos acadêmicos. Por isso, nos indagamos: Se esses são os textos lidos e outros são os solicitados para a produção escrita, como as estudantes aprendem a produzir textos que não leem?

Ao proporem essas práticas de leitura, os docentes as encaminham por meio de diferentes metodologias, muitas delas em diálogo com a oralidade e a produção escrita: leitura dirigida (24), discussão (11), leitura coletiva (5), debates (5), produção de mapas conceituais (5), painel integrado (5), leitura individual (5), técnica do GVGO (grupo de verbalização e grupo de observação) (4), seminários, produção de resumos, produção de esquemas (4), destaque de trechos principais para discussão (3), perguntas prévias, elaboração de sínteses (3), leitura em grupos (3), problematizações (2), fichamentos, leitura prévia extraclasse (2), aula invertida (2), aula expositiva (2), diferentes textos sobre o mesmo tema (2), diálogo e síntese (2), reflexão em duplas (2), respostas por escrito a questões propostas e produção de pequenos textos conclusivos sobre os textos lidos (1), leituras iniciais sobre assuntos mais simples e mais próximos do dia a dia das acadêmicas (1), painel aberto (1), uso de imagens (1), leituras reflexivas (1), uma primeira leitura para familiarizarem-se com o texto, logo após fazer o levantamento de palavras ou trechos do texto que não entenderam (1), um acadêmico lê e depois cada um fala sua opinião e por fim eu (o professor) completo (1), elaboração de resenhas (1), elaboração de quadro sinóptico (1), leitura dinâmica e comentada (1), roda de conversa sobre a leitura do livro com questões orientadoras (1), registro da compreensão da leitura a partir de questões acerca dos episódios mais marcantes e que apresentam possibilidade de articulação com os estudos promovidos na disciplina ou advindo da observação do ambiente escolar (1), apreciação crítica, dentro da qual devem fazer citações curtas e longas de acordo com as normas da ABNT e referências (1), estratégias variadas e específicas para cada texto (1). Mencionamos todas as formas de encaminhamento das leituras citadas pelos docentes, pois essa extensa lista nos mostra que, segundo os discursos dos professores, há uma grande variedade de proposições para a condução da leitura dos textos nas aulas. Esse registro também permite avaliar o diálogo entre as práticas de leitura e de escrita, ou seja, durante e após as leituras, muitas vezes, são solicitadas atividades de produção textual escrita. Isso denota que o docente deseja saber se e como a estudante compreendeu o texto e como manifesta essa responsividade ao responder a questões orais ou escritas. É relevante considerar que vivenciar essas diferentes formas de interação com o texto

e com os interlocutores, nos momentos de discussão e produção textual oral e escrita, contribui na formação para o ensino das práticas de leitura e produção textual escrita na Educação Básica, pois uma das formas de aprender a ensinar é a replicação do vivido.

Observamos que as práticas de leitura são acompanhadas das práticas de oralidade, como nos debates, discussões, GVGO, seminários, etc., e das práticas de escrita, na forma de roteiro de leitura, anotação, escrita de parágrafos, sínteses<sup>51</sup> e outros gêneros discursivos muito utilizados na esfera acadêmica (resumo, fichamento, resenha, esquema, sinopse). A variedade de formas de conduzir as práticas de leitura demonstra a relevância que essa prática tem na apropriação e produção de conhecimentos e como ela é necessária para dar suporte às práticas orais e de escrita no que se refere a *ter o que dizer* e também a *saber como dizer*, pois a partir delas, na sua recepção, o contato com diferentes gêneros discursivos ocorre. Essa variedade também dinamiza as aulas e as formas de participação das estudantes.

Os relatos dos docentes formadores a respeito da participação das acadêmicas na discussão dos textos se dividem entre uma participação satisfatória, boa e que chega a ser intensa (10), mesmo quando se revela uma “dificuldade de compreensão textual [é] significativa” (P21) e uma participação que envolve poucas e sempre as mesmas alunas (5). Entre os professores que consideram a participação das alunas satisfatória, uma docente afirma que o perfil das acadêmicas de Pedagogia é “comprometido, responsável e participativo.” (P24). Entretanto, outros formadores destacam que a participação está condicionada aos interesses das acadêmicas, à relação entre os textos teóricos e as vivências práticas e também ao tempo fornecido para a leitura individual ou coletiva dos textos. Mencionam que a extensão do texto também interfere na adesão das alunas nas discussões, tendo em vista que muitas afirmam não terem tempo para ler previamente o material. Os professores também comentam que a participação é mais tímida no início e depois aumenta (2).

Por meio da participação (ou não) das alunas nas discussões dos textos é possível avaliar o diálogo que elas estabelecem com os textos lidos, com seus autores e também com as discussões já realizadas em sala, demonstrando sua compreensão ativa das questões lidas

---

<sup>51</sup> Ao enunciarem a variedade de textos lidos e produzidos, tanto docentes como discentes, os mencionam da forma como estão habituados a nomeá-los. Nem sempre esses textos são gêneros discursivos, como por exemplo, *parágrafos* e *sínteses*, mas optamos por manter o registro tal qual citado pelos sujeitos. Isso ocorre também em outras questões na sequência do texto.



ao proferirem suas contrapalavras ao que foi estudado. Nesses momentos, o formador consegue verificar o que foi compreendido e de que forma e o que impõe certas dificuldades de compreensão para as leitoras. Também precisamos considerar que, de acordo com os estudos do Círculo, não existe uma compreensão passiva, isto é, mesmo que as alunas não estejam participando ativamente no momento de discussão dos textos, (e isso pode ser uma escolha das leitoras, demonstrando seu desinteresse em manter o diálogo, o que já configura uma postura responsiva ativa) as suas respostas podem ser retardadas e se manifestarem em seus discursos e/ou ações como leitoras e professoras de leitura.

Os docentes (20) avaliam que as alunas apresentam dificuldades na compreensão e interpretação dos textos lidos. Segundo os discursos dos formadores, por vezes, as interpretações são equivocadas e as ideias ou conceitos centrais não são identificados. A fala do P8 é a mais incisiva ao relatar as dificuldades de leitura das acadêmicas: “Percebo muitos alunos que beiram o analfabetismo funcional, ou seja, sabem ler mas não são capazes de compreender o texto. Muitos alunos ao concluir a leitura afirmam: ‘Não entendi nada!’ ou ainda fazem uma interpretação equivocada do seu conteúdo.” (P8). Essa declaração parece indicar uma avaliação da capacidade de leitura das alunas numa perspectiva do alfabetismo, ou seja, das habilidades cognitivas e linguísticas individuais. O uso da expressão “analfabetismo funcional” remete a essa abordagem. A concepção de que as acadêmicas estão vivenciando práticas de leitura em uma esfera social até então desconhecida, que propicia o acesso a temas e gêneros discursivos “novos” ou pouco lidos e que esses aspectos podem gerar dificuldades de compreensão, parece ser ignorado. Esse olhar, se não for acompanhado de ações que auxiliem as estudantes a aprenderem a ler os textos com os quais estão se deparando na universidade, pode apenas reforçar um estigma já vivenciado pelos professores de língua e denunciado por Kleiman (2001, 2008b, 2009), que faz com que não sejam reconhecidos e não se reconheçam como representantes da cultura letrada.

É interessante notar que a questão feita se relaciona à leitura, entretanto, a relação do “bom desempenho” em leitura com a “competência” para escrever é estabelecido pelos formadores. A P31 relaciona as dificuldades na leitura às dificuldades na escrita: “Noto muitas dificuldades dos acadêmicos na interpretação dos textos de leitura, fazem textos sem profundidade com mera repetição de chavões e pouca condição de crítica sustentada. Percebo estas dificuldades quando os acadêmicos são solicitados a escrever. São muito copistas e tem

dificuldades até para parafrasear um parágrafo. Ou seja, não conseguem escrever com palavras próprias. Noto um vocabulário pobre e falta de coerência e coesão nos seus textos.” (P31). Na fala da P31 podemos notar que, embora a pergunta seja sobre as práticas de leitura, a ênfase na resposta é sobre a produção escrita. Ele avalia as produções textuais escritas tanto em relação à superficialidade de tratamento dos temas como na forma de estruturar o texto, julgando que as relações entre as partes do texto e as relações de sentido são falhas. A docente também pontua a dificuldade das alunas de fazer uso de palavras próprias e de um vocabulário mais adequado. Vale ressaltar que, de acordo com os estudos dialógicos, o sujeito passa a produzir “discursos/palavras próprias” quando ele se apropria de discursos outros e os reveste de sua singularidade. Isso demanda sua compreensão ativa, obtida no estabelecimento das relações dialógicas entre os enunciados lidos anteriormente e aqueles que se leem e sua contrapalavra manifestada nos enunciados produzidos. A ampliação do vocabulário também depende da ampliação de acesso a discursos dessa esfera. Logo, para que os letramentos das acadêmicas sejam ampliados e, conseqüentemente, suas capacidades para produzir discursos próprios com vocabulário adequado à esfera acadêmica, passa pela interação com muitos e diversos textos dos gêneros discursivos que circulam nessa esfera e necessita da mediação do professor.

Os docentes também comparam a produção textual oral com a produção textual escrita, como podemos ler na fala da P17: “Percebo que na discussão há pessoas que fazem questionamentos interessantes porém na atividade escrita individual isso nem sempre acontece. A mesma pessoa que teve uma performance boa na fala as vezes apresenta uma expressão escrita menos articulada, com menos clareza de exposição do conceito.” (P17). É importante considerar que a fala e a escrita demandam habilidades diferenciadas, e que a escrita não é a simples transcrição da fala. Como mencionamos acima, a apropriação dos discursos da esfera acadêmica, proporcionada pelas leituras e discussões orais, certamente promoverá o domínio de conceitos e de formas de dizer oralmente e por escrito.

Os professores ainda mencionam que as dificuldades de leitura são ocasionadas pelo desconhecimento de vocabulário (9) e das características acadêmico-científicas dos textos (1). Considerando os estudos do Círculo, é necessário ter cautela ao afirmar que o desconhecimento do vocabulário é o responsável pela não compreensão dos textos, como se as palavras fossem neutras e imóveis e que bastasse decodificá-las, pois o falante não retira as

palavras do dicionário, mas de enunciados precedentes, de “lábios alheios”, e se apropria delas na interação com os discursos produzidos na esfera acadêmica. Da mesma forma, o conhecimento “das características acadêmico-científicas dos textos” só será possível na interação com os textos dos diferentes gêneros discursivos que circulam na esfera acadêmica. Os docentes também relatam que as estudantes apresentam dificuldades para “produzir inferências, relacionar, dialogar com autor” (P4), “para identificar quando o autor realiza uma crítica a determinado termo ou quando apresenta seu posicionamento favorável” (P5) e ainda para perceber as mensagens implícitas (P6). Essas menções demonstram que os formadores identificam dificuldades que exigem das leitoras estratégias de leitura menos superficiais e mais aprofundadas. Nas palavras dos estudos dialógicos, para ler e compreender não basta identificar “os sinais”, mas é necessário “descodificar os signos” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929]), isto é, para além dos significados das palavras impõem-se a produção de sentidos dos discursos. Esses enunciados reiteram a necessidade de ensinar a ler na esfera acadêmica de formação inicial docente numa perspectiva dialógica de produção de sentidos.

De acordo com os docentes formadores, o silêncio e a falta de questionamentos durante a discussão dos textos é revelador de que não houve compreensão ou de que a leitura prévia não foi realizada pelas acadêmicas. Este último é o principal motivo apontado pelos docentes para justificar a não participação das acadêmicas nas discussões dos textos. Um docente afirma que as acadêmicas relatam falta de recursos para fazer as fotocópias e de tempo para a leitura: “Apenas alguns participam. A dificuldade maior alegada por eles é tempo para ler e recursos para pagar xerox. Alguns leem no celular ou notebook. Diante desta dificuldade, acabo coordenando a sistematização do texto indicado para leitura. Faço roteiros de discussão com o conteúdo (que são também textos usados, mas são sínteses de vários autores). Considero uma boa estratégia e mais completa porque pode-se pesquisar vários autores para elaborar o roteiro. Os alunos gostam (pelo que sinto).” (P9). A declaração do P9 comprova duas questões já abordadas no capítulo quatro: as dificuldades financeiras das estudantes e a falta de tempo para o estudo devido a necessidade de trabalhar. Devido a essas características que constituem os sujeitos, o docente expressa como ele age no encaminhamento do estudo dos textos. Sua fala também mostra uma concepção de leitura que valoriza o diálogo entre os enunciados de diferentes autores a respeito do conteúdo abordado.

Outro comportamento que ocorre durante as discussões é a escuta falha das contribuições de colegas e professores. A “pobreza de argumentos nas discussões [...], [n]a busca de seguir modelos prontos, na realização das avaliações pouca compreensão do que é solicitado” (P27) também são indícios de dificuldades na leitura apontados pelos professores, além do maior tempo demandado para a discussão de cada conteúdo. Apenas dois professores consideram que as alunas não apresentam dificuldades de compreensão das leituras realizadas em suas disciplinas.

Os dados apresentados nesta subseção permitiram conhecermos, segundo os discursos dos docentes, como eles promovem as práticas de leitura na formação inicial, pois mostra a escolha dos textos, as metodologias usadas para mediar o trabalho com a leitura, como os formadores avaliam a participação das acadêmicas nas discussões dos textos, quais dificuldades de leitura são percebidas e o que pode causá-las. Ao explicitarem essas questões, seus discursos revelaram uma preocupação com o uso de textos de gêneros discursivos diversos e também de encaminhamentos variados para promover a recepção dos textos e a sua compreensão. Suas falas nos permitiram identificar uma preocupação com as dificuldades de compreensão apresentadas pelas estudantes e que foram atribuídas a questões externas como também à situação imediata de leitura, como as dificuldades financeiras e a falta de tempo para estudar até questões relacionadas à extensão do texto, desconhecimento do vocabulário e das características acadêmico-científicas dos textos e leitura “superficial”. Ressaltamos que embora alguns docentes tenham uma imagem das licenciandas como estudantes comprometidas e que não apresentam dificuldades com as práticas de leitura na esfera acadêmica, a grande maioria dos enunciados analisados aponta que os docentes acabam construindo uma imagem de futuras professoras que apresentam dificuldades com a leitura.

O conhecimento sobre como as práticas de leitura são realizadas na formação inicial permite constatar a necessidade de compreensão de uma concepção de leitura que a considere não só em seus aspectos individuais, linguísticos e cognitivos, que é o que parece predominar. Mas que se construa uma concepção que compreenda a leitura como a produção de sentidos gerados na relação de interação entre autor-leitor, na qual os leitores são os interlocutores das palavras de outrem, e no processo de compreensão, são também os autores de contrapalavras ao que é lido. Nesse processo de interação com os discursos alheios por meio da leitura, conhecimentos são apropriados (e o leitor passa a “ter o que dizer”), o

vocabulário é ampliado (até que as “palavras alheias” passem a ser “palavras minhas”), novas formas de escrever, moldadas a gêneros discursivos variados, são conhecidas (permite o acesso a textos de diferentes gêneros discursivos, que se organizam temática, composicional e estilisticamente de formas variadas, além de atenderem a demandas comunicativas diversas). Logo, reafirmamos o vínculo estreito entre leitura e produção textual escrita e, mais uma vez, justificamos o fato de a considerarmos nesta pesquisa. A seguir, apresentamos como as práticas de produção textual escrita são concebidas e promovidas pelos docentes.

### **5.2.2 O lugar da escrita nas ações docentes**

Neste tópico, explicitamos, segundo os discursos dos professores, os textos/gêneros discursivos mais solicitados para serem produzidos pelas acadêmicas e os objetivos propostos para as produções. Entendemos que o conhecimento dos textos mais solicitados pelos docentes e os objetivos traçados aos solicitá-los traz à tona questões importantes: Quais textos e de quais gêneros discursivos são mais produzidos pelas acadêmicas? Esses gêneros contribuem para a ampliação dos letramentos acadêmicos e dos letramentos para o local de trabalho? Os textos produzidos são concebidos como simples tarefas de escrita ou há objetivos definidos ao solicitá-los? A análise dos enunciados produzidos pelos formadores nos permitiu problematizar essas questões.

Os docentes formadores relatam solicitar a produção de textos diversos e de gêneros discursivos diversos. Entre eles, são mencionados: relatório (9); textos reflexivos<sup>52</sup> e resumo (8); resenha, textos argumentativos e sínteses (7); mapa conceitual (6); respostas a questões sobre textos/provas (5); diário de campo/bordo, artigo, fichamento (4); esquema, planejamento de atividade, plano de aula, projeto de docência, relato de experiência, textos narrativos (3); análises de situações de docência, textos coletivos, pôster/banner, verbete de conceitos (2); análises comparativas de textos, textos descritivos, textos expositivos, exemplificações, articulação de ideias de diferentes autores, proposições, textos científicos, quadros sinópticos, cartaz, seminário, ensaio, ficha de leitura, planos de intervenção, retextualização e textos literários (1).

---

<sup>52</sup> Idem à nota 51 para as menções a textos e gêneros discursivos feitos neste parágrafo.

As indicações dos professores sugerem uma predominância de produções textuais escritas relacionadas ao estudo nas disciplinas teóricas, pois os gêneros discursivos mencionados têm como função comunicativa relatar, opinar/refletir sobre os conteúdos estudados, selecionar e organizar as informações principais de outros textos, entre outros. Como vimos ao analisar os projetos pedagógicos, as disciplinas teóricas predominam nos cursos, e a produção de textos desses gêneros discursivos auxilia na promoção dos letramentos acadêmicos. Em menor número, temos as produções voltadas à aprendizagem da docência, como os textos que servem ao planejamento para as ações na escola, ao registro de observações, ações e relatos/avaliações da atuação na docência. Entretanto, como já pontuado nos discursos das discentes, os textos produzidos nas disciplinas de Estágio são entendidos como muito significativos pelas futuras professoras, que reconhecem o trabalho processual e de ensino da escrita nessas disciplinas e sua contribuição para a ampliação dos letramentos para a atuação profissional e a formação da identidade docente.

A maioria dos professores relata solicitar produções textuais escritas, o que fica exposto nos excertos: “Sim. Trabalho bastante com as produções escritas apesar das reclamações deles. Em geral tento selecionar textos científicos que não sejam muito longos e pedir-lhes produções de 2 ou 3 páginas por exemplo, para fazerem com que exercitem a escrita.” (P31). A P31 menciona que as acadêmicas reclamam dos pedidos de produção textual escrita, mas que ela insiste por entender que é necessário para “exercitar a escrita”. Essa fala sugere que as estudantes não demonstram boa aceitação das propostas de produção textual escrita, o que nos faz pensar nos motivos que as levam a reclamar. Também revela que a docente entende a escrita como uma habilidade a ser exercitada. Essa escolha vocabular “exercitar a escrita” sugere que para aprender a escrever, basta treinar, exercitar a escrita, como se a escrita não participasse de um jogo dialógico entre autor e interlocutores, mas fosse apenas uma habilidade a ser aprendida e reproduzida. Essa concepção que entende as práticas de escrita pelo viés técnico, de forma individual, autônoma e “neutra”, como no modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), também se identifica com os modelos de abordagem da escrita de habilidades de estudo e socialização acadêmica (LEA, STREET, 1998, 2014; STREET, 2010a, 2010b), pois não há atenção ao contexto mais amplo, a cultura acadêmica é homogeneizada, as relações de poder não são problematizadas, entre outras características.

A P30 afirma: “Tenho solicitado produção de narrativas semanalmente a partir dos estudos mais significativos para o estudante. Além disso, solicito produção de relatório de inserção escolar individual e coletivo.” (P30). A escolha pelas narrativas demonstra que a docente compreende que essas produções escritas participam da constituição da identidade profissional das acadêmicas, pois permite que elas se reconheçam, não só como autoras de seus textos, mas também como sujeitos que vivenciaram as situações narradas, sendo protagonistas no processo de aprendizagem. A docente também afirma que a produção de narrativas “favorece, num primeiro momento, o hábito de escrever e cria, num segundo momento, condições de reflexão sobre o registro realizado.” (P30). A declaração da professora expressa uma concepção de produção textual escrita que vai além do exercício da escrita, como uma habilidade técnica, mas que sem desconsiderá-la, a insere num contexto social real e significativo, promovendo a autoria e a reflexão sobre suas ações e sobre sua escrita. Essa forma de compreender a produção textual escrita vem ao encontro da concepção dialógica de escrita e está mais próxima do modelo ideológico do letramento, da perspectiva dos Letramentos Acadêmicos e contribui para o letramento para o local de trabalho.

Por outro lado, há alguns docentes que mencionam a dificuldade em dar um bom acompanhamento às atividades de escrita, como podemos ler nos enunciados dos professores P3, P19 e P26, na sequência: “Sim, não muitas pois é difícil ler muitos textos com qualidade.” (P3); “Ultimamente não tenho solicitado com muita frequência, pois demoro muito para devolver o material corrigido. Atualmente tenho cinco turmas e um total aproximado de 140 alunos.” (P19); e “Somente no instrumento de avaliação – trabalho escrito – realizado um por semestre; e nas questões abertas na prova.” (P26). As três falas demonstram que o grande número de alunos e a quantidade de trabalho e tempo que as práticas de escrita exigem, fazem com que sejam reduzidas ou façam parte apenas de atividades avaliativas.

A maioria dos docentes afirma que as práticas de escrita são realizadas na formação inicial, entretanto, questionamo-nos: Que objetivos são propostos para as produções textuais escritas? São práticas de produção de escrita orientadas? As licenciandas se reconhecem como autoras e identificam interlocutores reais e finalidades reais de interação? Há outros leitores além do professor? As práticas de escrita são entendidas como processuais, tendo tempo para o planejamento, a escrita e a reescrita/refação no tempo e espaço da aula? Essas questões são

respondidas no decorrer da análise dos discursos de formadores e das professoras em formação, neste e no próximo capítulo.

Ao serem perguntados sobre os objetivos das produções textuais solicitadas às discentes, a maioria dos docentes (25) afirma que as produções textuais escritas têm o objetivo de avaliar se os conteúdos das disciplinas foram apreendidos, aprofundados ou reelaborados pelos acadêmicos. A P18 afirma: “Exercitar a compreensão do conhecimento discutido, além de possibilitar uma reinterpretação do conteúdo, adaptando a linguagem ao compartilhar com os demais e ainda com a finalidade de uma avaliação eminentemente diagnóstica e formativa.” (P18). Sua fala explicita que os produtores devem “adaptar a linguagem ao compartilhar com os demais”, ou seja, o interlocutor deve ser considerado na escrita dos textos, uma concepção importante nos estudos dialógicos e necessária para o ensino. E também que a avaliação é diagnóstica e formativa, questão importante ao pensarmos que as produções textuais são processuais e demandam a revisão e a reescrita durante e após o ato de escrita.

Nos discursos desses professores são recorrentes os verbos e as expressões: perceber, conhecer, refletir, conferir a compreensão, promover a aprendizagem, aferir, interpretar os conceitos, avaliar, estimular o estudo. Alguns professores parecem indicar em seus discursos que a avaliação dos textos, tanto em relação ao domínio dos conteúdos como em relação ao domínio da escrita, se sobrepõe ao seu ensino. É o que constatamos na fala da P3: “O objetivo principal é avaliar como os acadêmicos têm se apropriado dos conteúdos desenvolvidos nas aulas e a forma de expressão escrita.” (P3). Isso fica explícito na menção de outros quatro docentes, cujo objetivo das produções é avaliar o domínio da escrita; e na menção de apenas dois professores de que as produções escritas são feitas para aprender a escrita acadêmica.

Outras concepções vêm à tona quando os formadores respondem a essa questão. Sete docentes reconhecem a relação entre as produções escritas e as finalidades de ensino e gêneros discursivos a serem aprendidos. A fala da P4 ilustra essa relação: “Dependem dos textos; da temática; das problematizações e relações com considerações teóricas.” (P4). Essa maneira de compreender a produção textual considera qual o objetivo de ensino que se tem ao solicitar a produção escrita. Outros docentes explicitam que gêneros diferentes têm objetivos diferentes: “O objetivo dos resumos, resenhas e relatórios é conferir a compreensão do material estudado e do gênero solicitado. Já das literárias o objetivo é desenvolver a



criatividade e afinidade do aluno com a escrita, produzindo algo não tão formal.” (P15) e “As atividades possuem uma intencionalidade que varia com o tema em estudo e a finalidade das discussões. Por exemplo, o diário de bordo tem como objetivo a problematização da prática no estágio para construção do projeto de docência e os planos; o fichamento integra duas disciplinas do 1º Ano com a finalidade de se sensibilizarem para a relação estabelecida com a criança.” (P22). Ao explicitarem os objetivos que têm ao solicitarem as produções textuais às estudantes, os docentes revelam suas concepções sobre a escrita, envolvendo a autoria, a consideração do interlocutor, as finalidades dos textos produzidos, ou seja, nessa percepção, a escrita não é uma “simples” redação, mas participa de um processo dialógico de formação que envolve os sujeitos nas práticas sociais das esferas acadêmica e escolar.

Há ainda os docentes que entendem que as produções textuais têm como objetivo melhorar a escrita (5). O uso do verbo “melhorar” pode sugerir que os docentes avaliam a escrita do acadêmico como ruim e entendem a necessidade de promover atividades de produção textual. Também pode significar que os docentes compreendem que é papel de todas as áreas trabalhar com a produção escrita durante a formação, de maneira a promover a ampliação dos letramentos das estudantes e de suas capacidades para interagir com e por meio da escrita nessa esfera. Ou seja, mesmo que elas “escrevam bem”, as demandas na esfera acadêmica exigem novos aprendizados. Outros objetivos são mencionados pelos docentes: exercitar a capacidade de síntese (5); compreender o gênero; verificar o traçado da letra; refletir sobre a relação do aprendiz com as atividades propostas; discussão coletiva; colocar no papel a opinião; desenvolvimento relacional (1).

Destacamos ainda a fala da P28: “Os objetivos são permitir que os registros e propostas sirvam como referência para que os acadêmicos possam refletir sobre as vivências em campo de estágio, bem como se constituam como uma prática docente.” (P28). A professora reconhece que o processo de escrita é necessário para promover a reflexão das práticas docentes e também entende que a produção textual reflexiva deve se constituir em uma prática para o professor, ou seja, ao escrever o professor toma consciência de suas ações e reflete sobre elas e sobre a sua forma de registrá-las. Guedes-Pinto (2012, 2015, 2016) ressalta a importância das produções textuais aliadas à prática na docência para a formação do professor e de sua identidade.

Os discursos dos formadores revelaram que a maioria dos professores afirma promover a prática de produções textuais escritas na formação inicial, seja para avaliar a apreensão dos conteúdos (a maior parte deles) ou para avaliar o domínio da escrita, para promover a reflexão sobre as ações docentes e de, uma forma ou outra, contribuir para a formação de professoras que aprendam a escrever na esfera acadêmica, se reconhecendo como autoras e considerando seus interlocutores (mesmo que esse interlocutor seja seu outro “eu”). Também trouxe à discussão as condições de trabalho dos professores formadores, quando alguns deles afirmam ter um grande número de alunos e a impossibilidade de realizar um trabalho significativo com a produção textual escrita, pois, com o excesso de demanda, demoram a dar o *feedback* ou não conseguem fazê-lo de maneira suficiente.

Nas próximas seções, analisamos os discursos das discentes no que se refere às práticas de leitura e de produção textual escrita vivenciadas por elas na universidade.

### **5.2.3 Praticando a leitura na formação docente inicial**

Embora as alunas relatem uma vivência com a leitura de textos de gêneros discursivos de esferas diversas, como apresentamos no capítulo anterior, quando avaliam suas experiências com as práticas de leitura durante a formação no Ensino Superior, em sua quase totalidade, reconhecem que apresentaram ou apresentam dificuldades. As acadêmicas indicam que os textos de algumas disciplinas são mais complexos devido à linguagem “antiga”, vocabulário desconhecido ou conteúdos complexos. Entre elas, são mencionadas em ordem decrescente de recorrência as seguintes disciplinas: 1) Filosofia e Filosofia da Educação; 2) Sociologia e Sociologia da Educação; 3) Políticas Públicas e Educacional; 4) História da Educação e Pesquisa e Prática; 5) Gestão e Currículo; 6) Psicologia e Leis; 7) Metodologia Científica, Tecnologia da Educação, Didática, Linguagem Textual e Intertextual, Linguística e “disciplinas teóricas”.

As estudantes atribuem as dificuldades na leitura também às características dos textos dos gêneros discursivos lidos na academia (principalmente, o artigo, livro acadêmico, resenha, relatório). A acadêmica A5 declara: “Sim. Artigos, relatórios, resenhas. Talvez por faltar uma melhor preparação nos anos anteriores.” (A5). Ela atribui as dificuldades à insuficiência do trabalho com a escrita nos anos anteriores, assim como a acadêmica A14:

“Quando você se depara com escrita de artigos sem ao menos ter uma base em seu Ensino Médio é a pior parte da graduação. Acredito que deveria ter pelo menos uma pequena ideia de como produzir no Ensino Médio se fosse assim teria sido mais fácil.” (A14). As falas das acadêmicas A5 e A14 revelam uma percepção de que elas já deveriam ter ingressado no Ensino Superior com o conhecimento, pelo menos, básico, de como ler os textos que circulam nessa esfera. Entretanto, lembramos Marinho (2010) quando ela afirma que o local para aprender os novos gêneros é aquele nos quais eles se originam e funcionam, ou seja, neste caso, durante a formação inicial na graduação. Os estudos do Círculo, ao tratarem do conceito de gêneros discursivos, também defendem que o estudo dos gêneros discursivos não pode ser abstraído das esferas da atividade humana que os criam e constituem e nas quais são usados (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]).

A estudante A18 atribui suas dificuldades à inexperience nas questões educacionais: “Senti dificuldades sim, na leitura de artigos principalmente e na escrita de projetos e relatórios. Atribuo tais dificuldades no fato de ainda não ter contato com trabalho escolar, pois ainda não atuo na área educacional.” (A18). Mais uma vez ressaltamos, junto com os estudos dialógicos, que o domínio dos gêneros discursivos se estabelece durante as interações com eles nas esferas de atividade humana nas quais eles se originam e são usados. Dessa forma, é nas práticas de letramento acadêmico e no local de trabalho, aprendendo os “modos sociais de fazer” que se aprenderão “os modos sociais de dizer.” (FARACO, 2009, p. 131).

Outras professoras em formação afirmam que a linguagem técnica, as normas e a escrita científica ocasionaram dificuldades de compreensão dos textos lidos, como podemos ler na fala da A17: “Sim. Livros sobre o curso com a escrita acadêmica, exigindo de mim, um vocabulário e uma escrita a qual não conhecia.” (A17). É importante destacar que a acadêmica usa o tempo verbal no passado, o que pode sugerir que essa dificuldade aconteceu no início do curso (os discursos dos professores confirmam essa hipótese), mas que foi sendo superada no decorrer dos estudos, pois o contato com os discursos acadêmicos e a familiarização com o seu vocabulário e as características temáticas, composicionais e estilísticas dos gêneros lidos permitem a apropriação e aprendizado de novas formas de ler e de escrever.

Algumas alunas também mencionam que o excesso de leitura (4), a falta de tempo, o desinteresse, o desânimo e o encaminhamento equivocado do professor (4) prejudicam as

práticas de leitura na universidade. A resposta da A64 comprova essa queixa: “Sim, acúmulo de textos e trabalhos no decorrer das disciplinas do curso, falta de tempo; desinteresse, desânimo (pois o curso acaba sugando nossa alma).” (A64). A fala da A64 confirma que as acadêmicas dos cursos de Pedagogia, por serem alunas-trabalhadoras, têm pouco tempo para estudar fora do horário das aulas. Isso, aliado à quantidade de textos a serem lidos para as diferentes disciplinas acaba por provocar um sentimento de desânimo e gerar desinteresse pelo estudo. É a entonação expressiva, unindo o sentido ao som do enunciado, o extraverbal ao verbal, que determina a escolha vocabular, marcada nas expressões “sugando nossa alma”, ao se referir ao curso, e nos substantivos “desânimo” e “desinteresse”, que denotam o tom emotivo-volitivo que o sujeito atribui ao seu enunciado, valorando-o e imprimindo a ele sentidos (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]).

A A27 levanta a questão de que as leituras na universidade são diferentes daquelas que ela realizara e isso traz dificuldades: “Durante a licenciatura, sinto muita dificuldade em ler e escrever textos, pois é difícil compreender o que até então era desconhecido. A maioria dos textos são muito complexos e eu sempre tive problemas por ser super desatenta!” (A27). Destacamos da fala da A27 o fato de ela reconhecer que os textos a serem lidos (e também escritos) nessa nova esfera eram, até então, desconhecidos. Sua afirmação confirma que são as interações com os discursos dessa esfera que irão promover a aprendizagem de novas estratégias de leitura e de escrita de textos de gêneros discursivos que são criados e circulam na esfera acadêmica de formação docente, como já ressaltamos dos estudos do Círculo e que é reafirmado por Marinho (2010). Não só os novos gêneros discursivos, mas também os conteúdos são desconhecidos, como afirma a A102: “Sim. Acredito que a maior dificuldade encontrada foi o fato de desconhecer os conteúdos e do que se referiam os textos. Os textos de filosofia, sociologia foram os mais difíceis de compreensão e conexão com o curso. Acho que fica totalmente fora da realidade nossa e do curso.” (A102).

Alguns textos são mais difíceis de compreender do que outros, é o que afirma a A42: “Sim, muitas vezes. Quando se trata dos projetos para estágio eu não sinto tanta dificuldade, porém quando são artigos mais complexos que tive em Pesquisa e Prática, a dificuldade foi muito grande. Interpretar é o que me fez pensar. Eu preciso me habituar a leitura e pesquisa.” (A42). Ao mesmo tempo em que reconhece a dificuldade em uma disciplina, a estudante assume a responsabilidade de que precisa se habituar a ler e pesquisar. Ela também ressalta

que com a leitura dos projetos de estágio a dificuldade é menor. Essa afirmação confirma que a abordagem da escrita na esfera universitária não pode ser tratada de forma homogênea e linear, como no modelo de socialização acadêmica (LEA, STREET, 1998, 2014), pois as “regras básicas” do discurso acadêmico não podem ser reproduzidas em qualquer gênero discursivo dessa esfera. Também ressaltamos que a heterogeneidade e complexidade dos discursos da esfera acadêmica, suas relações de poder e as identidades sociais dos leitores, como afirmam Fischer e Dionísio (2011), comprovam as “facilidades” e “dificuldades” denotadas pelas estudantes em diferentes áreas.

Apenas uma acadêmica demonstra ter a consciência de que as dificuldades são inevitáveis: “Sim, dificuldades são inevitáveis, elas estão presentes em vários momentos, a cada vez que avança um nível as dificuldades se fazem presentes. São inúmeros os fatores atribuídos a essas dificuldades, por exemplo: no início do curso a dificuldade para ler e escrever textos se dava pelo longo intervalo fora do ambiente escolar, entretanto a leitura foi se tornando um hábito e esse obstáculo superado. Leituras de conteúdos específicos com vocabulários mais técnicos dificultam a interpretação.” (A44). A A44 compreende, tal qual como defendemos nesta pesquisa a partir dos estudos de letramento, que as dificuldades impostas nessa esfera são “normais”, isto é, fazem parte do processo de ampliação dos letramentos e não podem ser tratadas como “patologias” ou serem usadas para depreciar os sujeitos em formação, mas exigem que os processos de ensinar e aprender a ler sejam constantes. Lembramos também que a demonstração das dificuldades é uma forma de responsividade, é uma resposta ativa do leitor ao texto e aos seus interlocutores, e um indicativo do que precisa ser realizado para superá-las.

É comum nos enunciados a atribuição das dificuldades à formação anterior, um discurso recorrente, tanto dos docentes quanto das discentes, de culpabilização do ensino básico. As declarações das acadêmicas A26 e A77 atribuem as dificuldades à sua “formação na Educação Básica que foi deficitária” (A77), pois “acredito que não aprendi tudo o que deveria aprender, tive um bloqueio no meu ensino em relação da interpretação.” (A77). Não podemos isentar as responsabilidades da Educação Básica no ensino da leitura e da produção escrita, entretanto, temos de considerar que os conhecimentos adquiridos anteriormente não são apenas transpostos para a nova esfera, pois novas habilidades são exigidas a partir das interações que ali se estabelecem e demandam ensino intencional e organizado. É o que

parece compreender a A112 ao reconhecer que as “dificuldades” na academia podem ser superadas com trabalho: “Atribuo essas dificuldades à pouca maturidade (acadêmica) de escrita, leitura, mas que pode ser superada se bem trabalhada.” (A112).

Outras acadêmicas reconhecem, de maneira genérica, *ter muita dificuldade* (5), *ter dificuldade* (4) ou *não tê-la* (apenas três). Quatro delas atribuem ao tempo fora da escola suas dificuldades de leitura. A A30 exemplifica essa realidade de algumas alunas, mulheres, mães que assumem a responsabilidade econômica do lar, de criação e educação dos filhos e adiam sua formação profissional: “Muita dificuldade visto que fiquei 16 anos fora do ambiente escolar, terminei o ensino médio no supletivo e já ingressei na faculdade.” (A30).

Os discursos das futuras professoras apontam para um reconhecimento de dificuldades para ler/compreender os textos que circulam na esfera acadêmica. Essa afirmação, da maioria das acadêmicas, parece ratificar um discurso bastante presente na sociedade, de que, principalmente, nos cursos procurados pelas camadas mais pobres da população, como as licenciaturas, esse é um desafio a ser enfrentado. Entretanto, temos de considerar que, muitas vezes, o que os sujeitos entendem por dificuldade faz parte do processo de aprendizagem de novos discursos, textos e gêneros discursivos. Vale ressaltar que as acadêmicas procuram justificar suas dificuldades atribuindo-as à insuficiência dos estudos anteriores, ao tempo fora dos bancos escolares, aos temas tratados nas disciplinas, até então desconhecidos, bem como às formas de materialização desses discursos em textos-enunciados, moldados a gêneros discursivos, novos para quem se inicia na esfera acadêmica. Esta última justificativa reafirma que são discursos novos, situações de interação novas e que exigem novos aprendizados, isto é, ensinar e aprender a ler continua na graduação.

Outra questão a considerar é a imagem que os professores formadores têm das estudantes como leitoras (como explicitado no tópico anterior) e a imagem que as próprias acadêmicas constroem de si mesmas. Pudemos constatar que a maioria delas reconhece que apresenta algum tipo de dificuldade, projetando uma imagem de leitora “não proficiente” na graduação. Essa maneira de se ver (*eu-para-mim*, nos estudos de Bakhtin (2011 [1920-1923])) reverbera o acabamento provisório dado a elas pelos *outros* (principalmente seus professores) que as avaliam em suas práticas de leitura. Essa imagem, conferida pelo excedente de visão do *outro*, participa da constituição das identidades desses sujeitos, de forma que isso pode gerar insegurança e falta de autonomia na atuação como docentes na Educação Básica. Para

além do que se ensina e como se ensina é importante tomar cuidado com os discursos que acabam se cristalizando pela repetição, pois eles interferem na formação pessoal e profissional dos sujeitos. Na subseção a seguir, abordamos como as futuras professoras se relacionam com a produção escrita durante a formação: o que produzem, com quais objetivos e que avaliação fazem de si mesmas como produtoras de textos escritos na/da esfera acadêmica.

#### 5.2.4 Aprendendo a produção escrita na formação docente inicial

Os enunciados dos docentes, analisados anteriormente, apresentam os textos mais solicitados em suas aulas e os objetivos traçados para estas produções textuais. Na sequência, seguem os discursos das discentes sobre essas questões e como se autoavaliam em relação às suas produções escritas. Segundo as acadêmicas os textos que os professores mais solicitaram que elas escrevessem foram, em ordem decrescente:

Tabela 3 – Textos solicitados para produção textual

|     | Gêneros discursivos/textos <sup>53</sup>   | Nº de indicações |
|-----|--|------------------|
| 1º  | Resumo   | 47               |
| 2º  | Relatório (de estágio (34), de palestra e filme)   | 38               |
| 3º  | Fichamento   | 21               |
| 4º  | Resenha (de artigos, filmes, livros)<br>Sínteses   | 19               |
| 5º  | Textos reflexivos<br>Plano de aula (planejamentos (1))   | 14               |
| 6º  | Projeto (de estágio)   | 12               |
| 7º  | Textos de assuntos de disciplinas  | 8                |
| 8º  | Textos de análise  | 7                |
| 9º  | Diário de bordo (estágio)  | 5                |
| 10º | Menção a textos teóricos e de metodologia de ensino<br>Apontamentos/anotações<br>Artigo<br>Textos dissertativos/argumentativos | 3+1<br>4         |
| 11º | Menção a autores<br>Trabalho científico de pesquisa<br>Trabalhos<br>Narrativas<br>Seminário                                    | 3                |
| 12º | Esquema<br>TCC (ou artigo (1))   | 2                |

<sup>53</sup> Idem à nota 51.

|            |   | Continua                |
|------------|---|-------------------------|
|            | <b>Gêneros discursivos/textos</b>   | <b>Nº de indicações</b> |
| <b>13º</b> | Textos de compreensão<br>Textos acadêmicos<br>Textos de práticas relacionadas à teoria<br>Memorial<br>Prova descritiva<br>Questionário<br>Mapa conceitual<br>Produções próprias (?), linha do tempo, tese | 1                       |

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A tabela 3 mostra que as acadêmicas indicam gêneros discursivos da esfera acadêmica de formação docente: resumo, resenha, fichamento, esquema, TCC, artigo, projeto, plano de aula, relatório, entre outros. Os textos produzidos, e aqui nomeados, são de gêneros próprios dos letramentos acadêmicos e também aqueles que circulam no espaço de aprendizagem da docência. As acadêmicas também usam expressões mais genéricas, como “trabalhos” e “textos” (de compreensão, acadêmicos...), para mencionar algumas produções textuais. As estudantes citam uma grande diversidade de textos de diferentes gêneros discursivos produzidos por elas durante a graduação. Há alguns questionamentos que permanecem, como saber o modo de encaminhamento das produções escritas, se a escrita é concebida como trabalho, sendo planejada, orientada, executada, revisada e reescrita (MENEGASSI, 2013). Ou seja, entendemos que não basta solicitar a produção, mas que ela demanda ensino explícito e intencional. No decorrer da exposição dos resultados esses questionamentos são problematizados.

Ao compararmos as indicações verificamos que os textos relacionados às disciplinas teóricas são mais solicitados e produzidos pelas acadêmicas, entretanto, os textos relacionados às disciplinas de Estágio são bastante citados pelas alunas e isso demonstra a importância que a produção textual desses gêneros discursivos têm na formação das futuras professoras. Embora as disciplinas práticas sejam em menor número, as produções textuais realizadas são relevantes para as futuras docentes, pois além de terem o professor como seu primeiro leitor, orientam as atividades de docência na escola, tendo, também, outros destinatários. Acreditamos que a consciência de autoria, de sentir-se responsável pela produção, de ter em mente seus interlocutores (os professores e alunos das escolas) e os objetivos que desejam



atingir fazem com que essas produções sejam mais significativas para as futuras professoras, uma vez que lhes possibilitam agir como um sujeito responsável pelo seu projeto de dizer e responder aos enunciados anteriores e aos que hão de vir na escola, tal como consideramos a produção numa perspectiva dialógica. Ter o que escrever, para quem escrever, com objetivos definidos, em um gênero discursivo que atenda a demanda da interação e reconhecendo-se como autor dessa produção (GERALDI, 1993) propicia com que se tenha uma concepção da escrita como “produção textual” e não como “redação”, conforme Geraldi (1993). Não estamos afirmando que os demais textos produzidos não tenham a sua importância, mas em sua maioria, eles partem de um ou mais textos teóricos para a produção de um novo texto em um gênero discursivo diferente do lido, que têm como leitores reais somente os professores e como finalidade a compreensão e avaliação do conteúdo, conforme afirmaram os formadores.

Os dados anteriores mostram a importância de se identificar o objetivo da produção textual escrita. As futuras professoras relataram que foram solicitadas a escrever textos de diversos gêneros discursivos e também explicitaram quais foram os objetivos dessas produções. O objetivo mais citado foi a “compreensão/fixação/síntese dos conteúdos” (40). A A29 relata que o objetivo das produções é: “Observar o que compreendemos de diferentes temas trabalhados em sala e relatar experiências vividas em campo de estágio.” (A29). As alunas dizem que os textos que produzem servirão para que o professor avalie se os conteúdos foram aprendidos. Algumas delas especificam quais os textos que servem a este objetivo (resumo, resenha, fichamento, síntese, relatório) e quais têm outro objetivo. A A72 afirma que “Resumos, sínteses, fichamentos foram solicitados para que ela tivesse como avaliar o nosso entendimento em relação a que o autor queria dizer.” (A72).

Segue-se a este, o objetivo de “desenvolver conhecimentos práticos e ser avaliado pela formadora das disciplinas de estágio” (22). É o que a A41 afirma sobre os “textos relacionados às vivências em intervenções e observações de estágio”: “O principal objetivo é proporcionar várias reflexões sobre o cotidiano escolar, seus principais desafios, obstáculos e realidades que permeiam o meio educacional. Esses textos permitiu uma análise mais profunda de todo o trabalho desenvolvido na escola, em suas diversas etapas e modalidades.” (A41). Mais uma vez os discursos reforçam a importância que as práticas de escrita realizadas nas disciplinas de estágio têm para a formação das futuras professoras, pois estão entre os

textos mais mencionados por elas. É a produção escrita desses textos que participa da constituição da identidade profissional docente das acadêmicas, conforme afirmou Guedes-Pinto (2012, 2015, 2016), entre outros, e já comentamos neste capítulo. A A22 menciona os objetivos de diferentes textos/gêneros produzidos nessas disciplinas: “Relatórios de estágios: Para relatar nossas vivências no campo de estágios, ver os pontos onde falhamos onde acertamos, para refletir sobre sua atuação no estágio. Plano de aulas. Para planejar sua aula, atividades a ser realizadas, objetivos a serem concluídos.” (A22). Os dois objetivos mais mencionados pelas discentes revelam que textos próprios aos letramentos acadêmicos são a maioria, mas que os textos que fazem a relação teórico-prática e contribuem para a formação do sujeito-professor merecem destaque nas práticas dessa esfera.

O terceiro objetivo mais mencionado pelas discentes foi o de que as produções são solicitadas a fim de “avaliar e dar nota” (16), isto é, as produtoras desses textos não identificam seus interlocutores, as finalidades da produção, sendo a produção somente mais uma atividade para conseguir nota, segundo suas perspectivas. As acadêmicas A49 e A38 exemplificam esse objetivo: “Os textos foram pesquisas, que ao meu ponto de vista era apenas para obtenção de nota, porém, relatavam como ‘atribuições’ para nossas praticas.” (A49); “Nos resumos e textos dissertativos somente pelas notas e calendários dos trabalhos.” (A38). O uso das aspas em “atribuições”, na fala da A49, é uma marca da entonação que a autora atribui ao seu enunciado, revelando o seu posicionamento e avaliação social quanto à finalidade das produções escritas solicitadas pelos docentes, neste caso uma desconfiança e discordância dos objetivos explicitados pelos professores. Há, ainda, o relato de que os professores não deixam claros os objetivos das produções, como na afirmação da A100: “Para mim os objetivos e finalidades eram de que pudesse auxiliar nos estudos, assim como auxiliou, porém não era deixado muito claro o porquê que eles queriam; também raramente tínhamos alguma devolutiva/retorno.” (A100). Notamos nesses enunciados que as estudantes respondem a enunciados precedentes elaborados pelos formadores, discordando dos objetivos que eles expõem ao solicitarem as produções escritas.

As produções textuais escritas solicitadas com os objetivos de fazer o aluno pensar, refletir, opinar e argumentar sobre o texto foram citados por nove acadêmicas. As acadêmicas A56 e A91 afirmam que as reflexões e argumentações devem ser fundamentadas cientificamente, como podemos ler em suas declarações: “Todos de certa forma estimulam a

leitura e a escrita com a finalidade de desenvolver o pensamento, contextualização de ideias, argumentos com base mais científica e elaborada.” (A56); e “Textos argumentativos e reflexivos acredito que os objetivos eram de fazer o aluno pensar, refletir, argumentar, defender as suas concepções tendo como base fundamentações teórica trabalhadas durante o curso.” (A91).

O objetivo de “desenvolver no aluno conhecimentos” por meio da produção de textos foi apontado por cinco acadêmicas. A estudante A83 declara: “Todos auxiliaram na minha compreensão dos conteúdos e na minha construção de conhecimentos.” (A83). Dessas cinco, a A23 e a A30 estabelecem uma relação entre o aprender a escrever e o aprender a ensinar a escrever: “Relatórios, escrita de esquemas, resumos, preparação de planos de aula, anotações escritas e produções próprias com o objetivo de ensino e aprendizagem. Aprendizagem para nós e para nós também ensinar nossos futuros alunos.” (A23) e “Textos de Paulo Freire, Frenet, piaget, com o objetivo de Alencar meu conhecimento para que eu compreendesse a forma de educar e letrar corretamente uma criança.” (A30). Esta é uma questão discutida nesta pesquisa. Não podemos afirmar que o professor que domina as formas de produção textual escrita na formação inicial saberá ensinar a produção escrita nos anos iniciais, porque além de “saber escrever” é necessário “saber ensinar a escrever”, o que demanda a aprendizagem de conhecimentos pedagógicos, além de conhecer a realidade de seus alunos. Entretanto, abordamos como as práticas de produção textual escrita ocorrem na formação inicial, ou seja, o que e como os docentes ensinam e o que e como as acadêmicas aprendem a escrever na esfera de formação, porque julgamos que as interações entre os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem nos diferentes eventos de letramento vivenciados, participam da construção dos conhecimentos sobre como ensinar a produção textual escrita na Educação Básica. Ou seja, aprender a ser produtor de textos auxilia na compreensão de como esse processo acontece e influencia no modo como concebemos a produção textual e como a ensinaremos.

Apenas cinco acadêmicas indicam que as produções escritas têm como objetivos “melhorar a qualidade da escrita” (5), como podemos ler na declaração da A11: “Acredito que o objetivo é realmente nos ensinar e auxiliar como escrever, como resumir para que mais tarde possamos ensinar.” (A11). O enunciado da futura professora também relaciona o saber escrever ao saber ensinar a escrever. Outras quatro estudantes relatam que a escrita tem como

objetivo aprender “a escrita acadêmica”, conforme a A44: “Resumos, resenhas, fichamentos e relatórios, alguns com fins avaliativos outros com finalidade de apropriação da escrita acadêmica.” (A44). A A43 compreende que a apropriação dessa forma de escrita faz parte da identidade das pedagogas e professoras: “Artigos, resenhas e planos de aula. Para ampliarmos nossa forma de escrever, tendo uma escrita de acadêmicas e futuras pedagogas e professores.” (A43). Notamos que poucas estudantes identificam como objetivo das produções o aprender a escrever nessa esfera, o que pode sugerir que os docentes, em sua maioria, não tomam como sua responsabilidade o ensinar a produzir os textos que eles solicitam.

Das 111 acadêmicas, apenas seis disseram não ter dificuldades para escrever. A A107 afirma não possuir dificuldades porque sempre foi habituada e gosta de escrever: “Escrita de textos não é uma dificuldade para mim, porque eu sempre escrevia, e desde que entrei na Universidade já iniciei produções solicitadas pelos professores que muitas vezes eram complexas e difíceis, mas também escrita espontânea de publicações em eventos. [...] Mas no geral eu gosto de ler e escrever, acredito que por não sentir tanta dificuldade peguei gosto por ler e escrever.” (A107). O enunciado da acadêmica ratifica o que Marinho (2010) afirma sobre a necessidade de se promover uma relação mais positiva e produtiva dos acadêmicos com a escrita na universidade, por meio de projetos de ensino e pesquisa.

Algumas acadêmicas reconhecem que as dificuldades foram maiores no início do curso, mas que, com o tempo e o auxílio e orientação dos professores elas foram diminuindo. A A111 destaca que até na escrita do TCC, ela não está tendo dificuldade: “Sim, quando entrei na universidade foi um caos; ‘meu Deus’ o que é isso? Nunca imaginei como seria aqui dentro, mais aos poucos fui conseguindo realizar as leituras, mesmo que sendo realizadas 10 vezes se era preciso. Ainda tenho dificuldades com textos muito complexos, mas com a ajuda dos professores consigo realizar muitas vezes com sucesso. O TCC imaginava ser um pouco pior, mas se escrevemos algo que realizamos e sabemos do que se trata o texto flui, o orientador é muito importante para conseguir realizar com coerência e coesão.” (A111).

Da grande maioria das acadêmicas que respondeu ter dificuldade ou muita dificuldade para escrever na universidade, 29 mencionam que as resenhas, fichamentos, artigos, projetos, resumos, esquemas, textos científicos, TCC, textos reflexivos, sínteses, memoriais de estágio, plano de aula e plano de ação foram os textos mais difíceis para elas produzirem. Elas mencionam que são textos complexos e que a escrita científica exige um

vocabulário mais formal e conhecimento das normas da ABNT, o que elas não dominam. A resposta da A100 contempla outros aspectos mencionados pelas discentes em relação às produções na universidade, como a especificidade da escrita acadêmica, a dificuldade inicial, mas que pode ser superada no decorrer do curso e as contribuições das atividades de pesquisa para a aprendizagem da escrita nessa esfera: “Sim. Pois era/é uma maneira diferente de leitura e escrita da qual eu estava acostumada. Os textos mais científicos e conceituais de início foram os mais difíceis. Quanto a escrita, senti dificuldade nos planos de aula – docência e planos de ação – gestão; agora no último ano o TCC. Como fiz IC [Iniciação Científica], ela auxiliou muito quanto a melhoria da minha escrita e maneira de expressar-me. Mas ainda sim há uma certa dificuldade.” (A100). A A7 relata uma dificuldade também expressa por outras cinco colegas: a dificuldade de “pôr no papel” o que está pensando: “Para escrever a dificuldade é grande em relação ao assimilar novas ideias, colocá-las no papel no formato de texto é complicado.” (A7).

Outro aspecto abordado pelas futuras professoras é a relação entre leitura e escrita. Em suas falas, as acadêmicas A90 e A78 relatam a dificuldade causada pela falta de leitura e por não entender essas práticas como interdependentes: “Sim, em quase todos os textos, mas o que se destaca agora é o TCC, talvez seja pela falta de costume de ler, aí na hora da escrita é difícil encontrar as palavras certas para dar continuidade ao texto.” (A90) e “Sim, estou sentindo maior dificuldade para escrever o TCC, por não ter tido sempre o hábito da leitura e escrita juntos.” (A78). Outra acadêmica, afirma que ler auxilia no processo de escrita: “Na escrita, a parte de fundamentação teórica eu tive certa dificuldade, porem quando aumentei o hábito de ler conseqüentemente a escrita melhorou.” (A21). E a A6 destaca um aspecto já abordado pelos docentes, as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua: “Sim, no segundo período tive muita dificuldade na matéria de linguística, sabia o que falar mas na hora de escrever não me expressava direito, assim tive muita dificuldade nessa matéria.” (A6).

Os discursos de formadores e professoras em formação sugerem que as práticas de escrita durante a formação inicial parecem não ser entendidas como um processo de ensino e de aprendizagem da escrita de textos de novos gêneros que circulam nessa esfera de formação, mas são utilizadas como um instrumento para atingir outros objetivos. A resposta da A99 deixa clara a necessidade de professores e disciplinas que ensinem a escrever artigos: “No 1º ano de graduação senti dificuldades em escrever pois precisava escrever um artigo

referente à minha experiência com o PIBID, e senti bastante dificuldade ‘por onde devo começar’, pois não possuímos matérias ou professores que tratassem do assunto de como escrever um artigo.” (A99). Entendemos que não basta uma disciplina para dar conta do ensino dos textos acadêmicos (mesmo que ela possa auxiliar), mas que esta é uma tarefa de cada e todos os professores ao agirem como agentes de letramento (KLEIMAN, 2009; MARQUES, 2016). Ao reconhecerem essa forma de tratar a produção textual escrita na formação, as futuras professoras vão construindo concepções, muitas vezes equivocadas, sobre o ensino da escrita na Educação Básica. Essa pode ser a razão para as queixas de docentes e estudantes a respeito das dificuldades que as futuras professoras demonstram ou identificam ter ao produzir seus textos.

Outra necessidade apresentada por duas acadêmicas é tempo insuficiente para as produções textuais. Elas mencionam que a pressão para produzir e entregar o texto acabou causando “bloqueio” (A55) e fazendo com que a escrita fosse prejudicada: “Acredito que para escrever eu senti um pouco de dificuldade, não consigo trabalhar na pressão. E como muitas vezes esses textos devem ser escritos no dia da aula e entregue no dia também, isso acaba me atrapalhando, pelo fato de ter hora para entregar. As ideias acabam saindo da cabeça e o nervosismo toma conta, e a escrita acaba sendo prejudicada.” (A22). As queixas presentes nos enunciados das acadêmicas denunciam que os professores (ou parte deles) ainda não concebem a escrita como trabalho e, conseqüentemente, sua concepção vem de encontro a uma perspectiva dialógica de escrita, já que nessa abordagem é preciso ter tempo para planejar, escrever, revisar e reescrever quantas vezes forem necessárias.

Além dessa questão, a A38 observa que alguns docentes acabam “exigindo textos onde fosse mais uma cópia do que reflexão”. Ela se expressa contrariamente a essa concepção que não vê a produção de texto como criação, mas como “copiação”. Notamos nesta fala a predominância do discurso de autoridade/da palavra autoritária do professor (BAKHTIN, 2015a [1930]) que, com uma visão monológica da linguagem, rejeita as contrapalavras do aluno-leitor e acolhe o discurso dos autores reconhecidamente mais experientes (LILLIS, 2003). Também é necessário considerar, segundo Serafini (1998), que o docente, ao ler e revisar os textos produzidos pelas estudantes, precisa ter disposição para aceitar o que o aluno escreveu. Algumas estudantes, assim como os professores já mencionaram, atribuem as

dificuldades com a produção textual escrita às insuficiências no ensino da escrita na Educação Básica.

Concluimos essa seção com o desabafo da acadêmica A54: “Sinto extrema dificuldade até o momento em especial o TCC por se tratar de algo que põe a prova os 4 anos que passei aqui dentro! Ou seja é como se todo esse tempo de dedicação não valessem de nada ficando apenas a pressão por uma monografia decente!” (A54). Ela sintetiza o sentimento de muitos acadêmicos ao chegarem ao último ano do curso e, diante das dificuldades para escrever um texto de um gênero nunca lido nem escrito – a monografia – sentirem-se incompetentes. O discurso da acadêmica é bem enfático e repleto de marcas da sua avaliação pessoal, materializados nas expressões “extrema dificuldade” e “põe a prova”, no adjetivo “decente” e no uso dos pontos de exclamação. É possível “sentir” sua entonação ao produzir seu discurso e o tom de desagrado pelo que não aprendeu durante toda a graduação em relação à produção textual escrita dessa esfera.

Essa seção nos permite afirmar que as professoras em formação inicial realizam a produção de textos escritos de diversos gêneros discursivos e reconhecem nessas produções diferentes objetivos. Seus discursos também revelam queixas e desabafos em relação à forma como elas avaliam o (não) ensino da escrita na esfera de formação. A grande maioria, ao explicitar suas dificuldades, constrói sobre si uma imagem de quem não é capaz de produzir bons textos. As interações concretizadas entre os formadores e as acadêmicas por meio das práticas de produção de textos, não só continua a formação das futuras professoras como produtoras de textos nessa nova esfera de atividade humana (a acadêmica de formação docente), mas também faz com que elas compreendam o funcionamento da escrita e construam concepções a seu respeito baseadas nas práticas vivenciadas, o que influenciará nas suas ações como professoras que ensinarão a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica.

Na próxima seção, apresentamos como os professores avaliam as acadêmicas como produtoras de textos e como essa avaliação participa da constituição de suas identidades como autoras e futuras docentes de língua materna. Também analisamos os discursos dos docentes sobre as contribuições do currículo e as suas contribuições de suas disciplinas para o ensino e a aprendizagem da produção textual da/na esfera acadêmica.

### 5.3 OS SUJEITOS QUE ENSINAM E OS SUJEITOS QUE APRENDEM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM OLHAR EXOTÓPICO SOBRE O OUTRO

No processo de interação mediado pelos textos escritos, autor e interlocutor dialogam. Considerando o contexto desta pesquisa, as acadêmicas, ao produzirem seus textos e tornarem-se autoras, respondem a enunciados precedentes e antecipam as réplicas de seus interlocutores, neste caso, principalmente, os professores formadores. Dessa forma, o texto produzido estabelece relações dialógicas com outros enunciados e coloca em diálogo os sujeitos que estão interagindo. As alunas-autoras esperam a contrapalavra de seus interlocutores – os professores –, que por estarem em um lugar exotópico são capazes de “ver” o que as autoras não veem em seus textos. Essas contrapalavras podem confirmar suas expectativas ou discordar delas, orientando para a produção de novos enunciados. Nesse jogo dialógico, os sujeitos se constituem, sendo acabados provisoriamente pelo excedente de visão do outro. Como *o outro me vê* nas interações mediadas pela escrita, minhas dificuldades, falhas, lacunas, sucessos, potencialidades, ao serem expressadas passam a constituir meu horizonte apreciativo e a fazer parte de como “eu me vejo”, constituindo minha subjetividade e, no caso desta pesquisa, também a identidade docente. Isso vale para os formadores ao serem avaliados pelas estudantes ou ao receberem suas contrapalavras, por exemplo, após uma produção textual corrigida; e para as professoras em formação ao receberem o *feedback* de suas participações no processo de ensino e aprendizagem.

Essa seção apresenta como os professores formadores avaliam as futuras professoras em relação às suas produções textuais escritas. Esse olhar exotópico e valorativo participa da constituição desses sujeitos como produtoras de textos e influencia em sua formação docente para o ensino da produção escrita nos anos iniciais. Da mesma forma, o confronto das expectativas das alunas com a forma como os professores as avaliam e suas posições axiológicas em relação ao docente, participam da constituição profissional dos formadores, provocando transformações na identidade e atitudes docentes.

A seção também apresenta como os formadores avaliam o currículo do curso e suas disciplinas em relação ao trabalho com as práticas de produção textual escrita na formação inicial e de que forma elas contribuem para a ampliação dos letramentos acadêmicos e a formação das futuras professoras como produtoras de textos. Da mesma forma, as estudantes



avaliam suas trajetórias na formação inicial em relação às práticas com a escrita, posicionando valorativamente em relação ao curso e ao trabalho docente.

### **5.3.1 Professor-leitor-avaliador e as dificuldades mais frequentes apresentadas pelas estudantes na produção de textos escritos**

Os sujeitos formadores de todas as disciplinas ao trabalharem com os conteúdos de suas áreas promovem práticas de produção textual escrita. A forma como as encaminham, desde a solicitação, a definição dos objetivos, a escolha do gênero discursivo até a forma de orientar e avaliar a produção textual faz parte do processo de ensinar a escrita e, por meio dessas práticas, as futuras docentes, além de aprenderem a escrever os textos que circulam na esfera de formação, estão sendo formadas para ensinar a escrita.

Os professores são os primeiros interlocutores das alunas e quase sempre os únicos, pois, na grande maioria das vezes, os textos são escritos para o professor. Ao ler os textos produzidos pelas acadêmicas, os docentes além de leitores são também avaliadores, de modo que os docentes participantes desta pesquisa expressam quais são as dificuldades apresentadas pelas alunas ao produzirem seus textos escritos.

As dificuldades apontadas pela maioria dos docentes se referem a questões ortográficas (21), gramaticais (18) e de coesão textual (12), ou seja, as questões da superfície do texto parecem “gritar/saltar aos olhos” daquele que lê. Esse resultado sugere que grande parte dos docentes concebe a escrita com o “foco na língua”, pois a primeira reação é corrigir as questões ortográficas e gramaticais, julgando a qualidade do texto pelo número de “deslizes” desse tipo. Quando o foco é a superficialidade textual, geralmente, o professor torna-se apenas o avaliador do texto, usando a correção indicativa ou resolutive (SERAFINI, 1998), para apontar erros e descontar nota. Contudo, uma produção textual não pode ser julgada/avaliada apenas por essas questões, como afirma a P24: “Normalmente, os textos apresentam erros gramaticais como pontuação, concordância e flexões verbais. Entretanto, trazem argumentos e posicionamentos que nos permite avaliar o caminhar da disciplina ministrada.” (P24). Embora reconheçamos que ainda na esfera acadêmica as produtoras devam estar em constante aprendizado da norma culta da língua, o conteúdo dos textos deve ser priorizado.

Os professores também indicam dificuldades com a coerência dos textos (6) e com o vocabulário (7), afirmando que há falta de vocabulário, que é escasso e pobre. Tornamos a ressaltar, segundo os estudos do Círculo, que a ampliação do repertório vocabular depende das relações dialógicas que se estabelecem entre os vários enunciados que circulam nas esferas da atividade humana. Logo, na esfera acadêmica de formação são as práticas de leitura e escuta que propiciam esse diálogo com os discursos próprios desse contexto e de onde as palavras são apropriadas, primeiramente, como palavras alheias. A P4, além de mencionar a questão do vocabulário e outras questões, destaca: “Falta de acreditar ser possível escrever e ser apreciado pelos demais; vocabulário escasso; inapetência na argumentação; fuga de tema ou objetivos; exposições sustentadas no senso comum.” (P4). A primeira parte da fala da P4 revela a imagem que as discentes têm de si em relação às suas capacidades para escrever, sentindo-se inseguras e subestimando-se. Isso comprova o que Kleiman (1995, 2001, 2008b, 2009) já alertava em seus trabalhos, a respeito de o professor não ser reconhecido e não se reconhecer como representante da cultura letrada. Essa imagem de si deriva do acabamento provisório que elas estão recebendo dos outros com quem interagem.

Os formadores também mencionam que as produtoras de texto “não conseguem se expressar” (6), mesmo que na oralidade elas consigam explicar o que queriam ter escrito, como, por exemplo: “As dificuldades na produção dos escritos dos(as) acadêmicos(as) referem-se à organização do que desejam expressar, por isso sempre converso para ver o que desejavam expor com determinada frase/parágrafo. Na maioria das vezes, este momento de diálogo é muito esclarecedor. Os conceitos são expressos na oralidade e frequentemente os(as) acadêmicos(as) mencionam a frase: ‘era isto que eu queria dizer’.” (P5). A fala da formadora sugere uma concepção de língua como expressão do pensamento, embora, segundo os estudos do Círculo, saiba-se que são os signos que estruturam a consciência, ou seja, a linguagem estrutura o pensamento (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929]) e a língua entra na vida por meio dos enunciados (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]). A P5 demonstra em seu discurso valorizar a necessidade do diálogo após a produção dos textos, reconhecendo a importância que essa interação tem para as adequações/refacções textuais. A P22, além das questões gramaticais, também ressalta a dificuldade das produtoras para expressarem-se com palavras próprias: “Questões básicas de ortografia, construção de frases com sentido, pontuação e concordância são muito frequentes. No entanto, chama a atenção a dificuldade de

expressar conhecimentos, de dar sentido a um texto como autoria. Há um acúmulo de citações e, no máximo, frases descritivas articulando uma citação com a outra.” (P22). A docente reconhece a importância da autoria. Para que ela se efetive, segundo os estudos dialógicos, o autor do texto precisa transformar as palavras alheias, colhidas no diálogo com os enunciados outros, em palavras próprias em seus discursos, marcando, assim, o estilo daquele texto e a subjetividade de seu autor. Podemos notar que os discursos dos docentes formadores expressam diferentes concepções de língua(gem), que, por consequência, reverberam na concepção de conceitos como autoria, leitura, produção textual, entre outros, que atuam no ensino da produção textual escrita.

Outras dificuldades indicadas pelos professores são a falta de organização dos parágrafos (6) e a falta de clareza (5), pois, conforme destacam os professores, os textos acabam sendo repetitivos e redundantes (P13) e, até mesmo, prolixos: “Dificuldade em organizar um texto claro, consistente, com fluidez e objetivo. Geralmente são muito prolixos.” (P19). As dificuldades na apropriação dos conteúdos (3), o que indica uma falta de compreensão dos textos lidos (2), também se revelam nas produções, dizem os professores, que também percebem uma fragilidade na argumentação (3), gerando exposições baseadas no senso comum (2). As ocorrências de plágio (2) também foram lembradas pelos professores, como relata a P35: “Também há muitos casos de plágios e quando questionados, parecem não entender a gravidade desta ação.” (P35), bem como o uso da linguagem coloquial em ocasiões que exigem uma linguagem acadêmica (2). Outras dificuldades foram mencionadas por apenas um professor: a) dificuldade de realizar sínteses dos textos lidos; b) fuga de tema ou objetivo; c) falta de posicionamento crítico e pessoal; d) na estruturação de diferentes gêneros textuais; e) na estrutura textual.

Ao identificarem essas “dificuldades” os docentes projetam uma imagem das futuras professoras que pode reforçar o estereótipo da professora que não sabe escrever e, por isso, não saberá ensinar a escrita. Kleiman (2001, 2008b, 2009) alerta sobre esta questão que é comum não só na mídia, mas também nos espaços de formação docente. A pesquisadora defende uma formação que parta das práticas sociais e, a partir delas, contemple o trabalho significativo e eficiente com a escrita durante a formação. Entendemos que é necessário considerar como os formadores lidam com as dificuldades identificadas, ou seja, de que maneira estabelecem um diálogo com as autoras, a fim de externalizar a avaliação e orientar

para que as produções possam ter progressos a partir do processo de revisão e reescrita feito pelas estudantes. Essa forma de dar continuidade ao diálogo iniciado na leitura dos textos é fundamental para a formação das futuras professoras como produtoras de textos e para a constituição da imagem que elas formam a respeito de si mesmas, a partir do acabamento do outro – o professor. As questões analisadas na sequência esclarecem como esse diálogo acontece.

Os professores atribuem essas dificuldades a inúmeras causas. Segundo os docentes a falta ou a pouca leitura e a dispersão do hábito da leitura (16) contribuem para que o sujeito tenha dificuldades no momento de escrever. Segundo a P35: “Acredito que essas dificuldades se devem ao pouco envolvimento efetivo com leitura, pois apenas uma leitura superficial não parece ser suficiente para que eles reflitam sobre como as palavras e as ideias vão sendo organizadas nos textos.” (P35). Mais uma vez depreendemos dos discursos dos sujeitos a relação entre a leitura e a escrita, o que ressalta a necessidade de abordarmos as questões de leitura na pesquisa. A declaração da P23 confirma essa questão: “Não há o hábito de leitura e o objetivo sempre é ler porque o professor exige, ou seja, não extrapolam, não fazem leituras complementares, o que dificulta, sobremaneira, a qualidade da produção escrita.” (P23). Não podemos negar que a leitura e a escrita são interdependentes, mas também temos de considerar que não basta ser um “bom leitor” para ser um “bom escritor”, pois a produção escrita demanda conhecimentos específicos. A leitura é, na concepção dialógica, “a escuta da palavra do outro”, enquanto a escrita é “o lugar de resposta à palavra do outro”.

Cinco docentes culpabilizam a formação insuficiente na Educação Básica, como afirma a P15, em relação às dificuldades com a coesão: “Talvez essa dificuldade esteja relacionada à maneira como as produção são trabalhadas na Educação Básica, muitas vezes sem os comandos necessários e a correção baseada apenas em critérios gramaticais. É só um palpite.” (P15). Esse dado é recorrente tanto nos discursos dos docentes como nos discursos das acadêmicas. Como já destacamos, o processo de letramento é contínuo, e embora os conhecimentos adquiridos em diferentes esferas sejam importantes para a formação do sujeito e para a produção de textos de diversos gêneros, eles não são suficientes para garantir o domínio dos gêneros discursivos que circulam na esfera acadêmica. Dois professores mencionam que falta o hábito de escrever, que há insegurança por parte do produtor diante de sua capacidade de escrita (P25, P4), há desinteresse e falta de vivências culturais. Street

(2014) e Britto (2003) alertam para o fato de que as carências em vivências culturais podem influenciar nas (ina)habilidades para ler e escrever. Também observamos nessas falas que a imagem que as acadêmicas têm de si mesmas, segundo os docentes, é de que não são capazes de escrever bons textos.

A não percepção da diferença entre a escrita da esfera do cotidiano (mais “aligeirada”) e a escrita acadêmica é uma das dificuldades apontadas pela P5: “Atribuo as dificuldades ao fato de os(as) acadêmicos(as) utilizarem no cotidiano uma escrita mais aligeirada, sendo que a escrita acadêmica possui um rigor distinto e trabalha com a defesa de ideias/posições teóricas/conceitos da área específica.” (P5). Entretanto, temos de considerar que não são as diferenças entre as variedades utilizadas nas esferas sociais que ocasionam “dificuldades”, mas que é necessário que as acadêmicas se familiarizem com os discursos da esfera acadêmica para se apropriarem deles e os utilizarem em seus textos.

A P35 sugere que as dificuldades podem ser decorrentes de orientação insuficiente por parte dos docentes: “Como trabalho com terceiros anos, talvez no decorrer do curso eles também não tenham sido suficientemente orientados sobre seus equívocos. Entendo que isso também pode ser pelo fato de os professores terem um grande número de acadêmicos, o que dificulta um acompanhamento mais próximo sobre a escrita de cada um.” (P35). A questão levantada pela professora pode se confirmar no que os estudos de letramento abordam como o conceito de prática institucional de mistério (LILLIS, 1999), pois, muitas vezes, o formador não entende a produção de textos como o objeto de ensino, e por supor que os estudantes já tenham o domínio das formas de escrita acha desnecessário desenvolver o ensino de forma explícita e intencional. A insuficiência das orientações também pode acontecer por equívocos no encaminhamento ou nas correções textuais ou a falta de uma revisão mais cuidadosa com orientações claras para a reescrita. E como a professora pontua, o acúmulo de trabalho dos formadores pode ser um impeditivo para o trabalho mais significativo com a escrita.

Os professores também apontam (1): a fragilidade na interpretação do conteúdo, de modo que, dificuldades na leitura influenciam a escrita; a falta de atenção e concentração na produção do texto; a não apropriação de algumas normas da língua culta; a dificuldade para relacionar ideias e argumentar sobre elas; a falta de releitura do próprio texto; imediatismo; preguiça mental; apego aos apelos da televisão que cria a necessidade da imagem exterior; falta de imaginação; condicionamentos a textos simples e curtos próprios das mídias atuais;

cultura do mais fácil, mais curto e em menos tempo; falta de tempo; cansaço pelo trabalho (acadêmicos da noite); excesso de trabalhos das disciplinas; preocupação com os estágios. Um docente ainda afirma: “Atribuo que estas dificuldades acompanham o aluno ao longo de sua vida acadêmica.” (P14). Se essas dificuldades persistem durante a graduação, nos questionamos: o que tem sido feito para superar as dificuldades e promover a ampliação dos letramentos e das habilidades para a escrita de textos de novos gêneros discursivos? Podemos notar que as dificuldades são atribuídas a questões externas (como as formações anteriores, falta de tempo, cansaço, desinteresse, excesso de trabalhos, etc.), a questões que são próprias dos discursos que circulam na esfera acadêmica (gêneros discursivos desconhecidos, linguagem técnico-acadêmica, etc.), mas também a conhecimentos sobre a escrita que os professores entendem que as alunas já deveriam dominar. Apenas uma professora reconhece a importância da mediação do professor em todo o processo.

Como essas “dificuldades” são encaradas pelos docentes? Destacamos a fala da P28: “Penso que o exercício da escrita apesar de recorrente, ainda é meio insignificante para o acadêmico. Quase como uma tarefa sem sentido, que pouco expressa de si. Meras repetições para obtenção de notas. No caso do estágio, a temática é baseada sempre nas relações possíveis (ou impossíveis) entre o que se vivencia, compreende e o que se estuda no curso, numa perspectiva mais teórica. O encontro desses dois olhares exige um exercício reflexivo que não encontra suporte que não a própria expressão, o que nos anos de escolarização, pouco se exercita.” (P28). A docente reconhece que as práticas de escrita necessitam ser concebidas de outra forma por formadores e futuras professoras, de modo a ser mais significativa e contribuir para a formação. Mas os docentes estão entendendo essas dificuldades como algo que (precisa e) pode ser trabalhado ou como um defeito que condena as alunas ao fracasso? Essas “dificuldades” as impedirão de aprender a ensinar a escrita na Educação Básica? Como os professores destacam o que precisa ser corrigido/melhorado e o que atinge os objetivos em cada produção? Essa última questão é respondida pelas discentes e as futuras professoras revelam em seus discursos como isso acontece.

### 5.3.2 As avaliações das produções textuais, segundo as futuras professoras

Assim como perguntamos aos professores se e quais dificuldades eles identificavam nas produções textuais escritas das acadêmicas, questionamos às alunas sobre como foram as devolutivas em seus textos, o que os docentes destacaram positiva e negativamente em suas produções. Muitas acadêmicas mencionaram que não receberam devolutivas em todas as disciplinas, ou que recebem apenas a nota ou o “visto” depois de algum tempo. Também expressam que não há oportunidade de refazer os textos e que alguns *feedbacks* são ambíguos, ou seja, falta clareza para que elas entendam o que precisam melhorar. Algumas alunas reclamam dos docentes que descontam nota nos erros de pontuação e ortográficos e da falta de tato ao apontar os problemas do texto. Entretanto, há menções ao bom trabalho de revisão e orientação na escrita do TCC e nos projetos de Estágio.

Dentre as acadêmicas que comentam a avaliação dos professores em seus textos, catorze ressaltam as avaliações positivas que receberam dos professores, afirmando que não têm grandes problemas para se expressar ou com questões ortográficas e gramaticais. A A58 observa que os professores destacaram positivamente o diálogo entre teoria e prática estabelecido em seus textos: “a parte positiva de conseguir relacionar a parte teórica estudada com o contexto escolar que observei durante os estágios.” (A58). E a A31 reconhece que os professores destacaram os pontos positivos, mas o que a faz crescer são as observações que mostram o que precisa ser melhorado. Ela entende que sendo uma melhor produtora de seus textos, também saberá ensinar melhor os seus alunos, ou seja, a relação saber escrever para saber ensinar a escrever: “Foram devolutivas positivas que para mim acrescentou muito, mas as negativas contribuem para um melhor desenvolvimento profissional, fazendo com que eu busque melhorar profissionalmente e pessoalmente a cada dia, pois cada dia eu posso melhorar tanto como produtor de texto para assim ensinar melhor os meus futuros alunos.” (A31).

As menções às avaliações positivas dos professores revelam uma questão importante no processo de ensinar a escrita, que é o de valorizar o que o escritor domina, faz bem. Esta prática é muito relevante na formação docente, pois além de influenciar positivamente na constituição de seu *eu* como autora/produtora de textos, a futura professora poderá repetir esse fazer com seus alunos. Este tipo de interação só é possível usando-se a correção textual-interativa (RUIZ, 2010), que se concretiza por meio de comentários (apontamentos e

questionamentos), que acompanham o texto. Esse tipo de correção vem ao encontro da concepção de produção textual escrita como diálogo, como resposta ao outro, e nasce encadeada a enunciados anteriores, dando sequência ao diálogo discursivo.

Entre os aspectos negativos destacados nos textos, as discentes indicam que os professores apontam com mais frequência as questões gramaticais e ortográficas (12), resultado que confirma o discurso dos docentes. As falas seguintes ilustram essa questão: “Sempre foram feitas de forma sussinta e clara e com muitas correções dos erros ortograficos, tenho muitos devido meu histórico de vida. Mas estou evoluindo.” (A30) e “Há momentos que os professores não devolvem nossos textos. Aqueles que devolvem, acredito que tenho alguns erros ortográficos (mas nada grave), sinto em alguns momentos que tenho dificuldade em fazer com que meu professor me entenda, por meio dos textos.” (A83). Queremos destacar na resposta da A30, além dos erros ortográficos assumidos pela discente, o fato de ela afirmar que os erros se devem ao seu “histórico de vida”, mas que está “evoluindo”. E na fala da A83 destacamos o uso do modificador “alguns” para indicar que não é “nada grave”, ao referir-se aos erros ortográficos, e que tem apenas algumas dificuldades de se fazer entender. O fato de as discentes modalizarem o que é percebido como dificuldade pelos professores, tentando minimizar e justificar seus erros, antecipa um julgamento de sua interlocutora (a pesquisadora), na construção de uma imagem de que elas não sabem escrever. O *como eu me vejo e como os outros me veem* (BAKHTIN, 2011[1920-1923]) é importante na constituição pessoal e profissional desses sujeitos. A acadêmica A7 confirma que a insegurança quanto à avaliação das produções escritas é algo real e que está constituindo as identidades desses sujeitos: “Sempre dizem que eu tenho um bom desempenho na leitura e também na escrita, mas muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo.” (A7).

Segundo as acadêmicas, embora os professores apontem questões do não domínio da norma culta e da necessidade de melhorar a escrita, também fazem referência à necessidade de ampliar/desenvolver mais os conteúdos (15). Conforme a A18: “As devolutivas dos professores sempre são positivas, porém nunca deixam de abordar as falhas, as vezes na pesquisa que precisa ser mais aprofundada ou na escrita que precisa ser mais complexa. Sempre espero receber uma crítica, positiva ou negativa para poder melhorar nos pontos onde não estou indo muito bem.” (A18). As alunas também destacam que os professores indicaram outros pontos a melhorar: cuidados com a letra/caligrafia (2); falta de coerência (2), fuga dos



objetivos (1), falta de coesão (1), repetição de palavras (1), a extensão inadequada dos parágrafos e a necessidade de reler o que foi escrito (1). Observamos uma convergência entre os discursos de docentes e discentes.

A maioria dos discursos das acadêmicas é de acolhida às observações recebidas em suas produções textuais, mais do que isso, elas esperam o *feedback* e as orientações para poderem melhorar. É o que afirma a A90: “Na Educação Básica, muitas vezes não havia o processo de devolutiva. Na [nome da instituição] as devolutivas vem com algumas correções ou questionamentos. Correções de ordem gramatical o que também precisa, mas não é fundamental. E questionamentos que contribuem no sentido de fazer os alunos refletirem sobre o que escreveram para argumentar, defender ou mudar o seu ponto de vista.” (A90). Observa-se nessa afirmação que, mais do que correções gramaticais, via correção indicativa ou resolutive, o que se espera é uma correção textual-interativa (RUIZ, 2010), no sentido de promover o desenvolvimento da consciência discursiva do produtor de textos. Isso demonstra a necessidade de manutenção do diálogo entre professores e alunas após a produção dos textos. No capítulo seis, detalhamos esse processo dialógico a partir das devolutivas entre os professores e as futuras docentes.

Nas subseções anteriores analisamos os discursos dos professores formadores e das acadêmicas no que se refere à avaliação de seus textos, suas dificuldades, seus pontos positivos, que relações elas estabelecem no processo de aprender a produzir textos e as imagens que constroem de si mesmas a partir do acabamento do outro. Na sequência, explicitamos como os formadores avaliam as contribuições (ou não) do currículo e de suas disciplinas para a formação das futuras professoras como produtoras de textos.

### **5.3.3 O currículo e o ensino da produção textual escrita na esfera acadêmica: a avaliação dos formadores**

No início deste trabalho, afirmamos entender que as práticas com a escrita perpassam todas as disciplinas e por isso ouvir o que os professores de todas as áreas pensam a respeito da produção textual na universidade e como se relacionam com ela e com as professoras em formação ao mediar essas atividades de escrita nos auxilia na compreensão de como as professoras dos anos iniciais da Educação Básica estão sendo formadas como produtoras de

seus textos e para ensinar a escrita. Diante disso, perguntamos aos professores de quais áreas era a responsabilidade do trabalho com a escrita na esfera acadêmica. A unanimidade dos docentes que respondeu (33 – 4 não responderam) afirmou que todos os professores têm responsabilidade no trabalho com a língua escrita nessa esfera. As falas das professoras P30 e P28 ilustram essa afirmação: “Todas! Todos nós, humanos docentes/formadores de professores, somos seres de linguagem. Não existe um ‘dono’ da área.” (P30) e “De todas as áreas. Não vejo como algo separado. Não há como se analisar apenas o conteúdo em si, se a forma não estiver a favor do melhor entendimento do próprio conteúdo.” (P28).

Embora reconheçam essa necessidade e responsabilidade, os docentes reconhecem que em muitos casos são necessárias intervenções mais sistematizadas. A P22 afirma: “Penso que de todas as áreas. Se cada professor conseguir contribuir com algo na produção dos acadêmicos ao final do curso haverá um crescimento maior na escrita deles. No entanto, em alguns casos, são necessárias intervenções mais sistematizadas e estruturadas, o que poderia ser feito em parceria com o curso de letras, por exemplo. Há dificuldades que não conseguimos sanar no contexto das aulas ou das produções.” (P22). Alguns formadores sugerem maior rigor para a aprovação da redação no vestibular, parcerias com o curso de Letras, disciplinas optativas voltadas ao trabalho específico com a língua ou ajuda profissional extraclasse, pois entendem que o currículo está “abarroto” e que, muitas vezes, não é possível dar conta dessa orientação específica de escrita no contexto das aulas. A P17 assim se expressa: “sempre peço para os alunos procurarem ajuda profissional para que suas dificuldades não sejam perpetuadas em seus alunos. Isso porque há alunos bons mas com muita dificuldade de escrita e que para superá-las seria necessário um trabalho mais intenso que extrapola o âmbito de cada disciplina. Isso é difícil em nosso currículo tão abarroto, e com essa situação temos ajudado a piorar a qualidade da Educação Básica. Nos trabalhos de conclusão de curso procuro atuar muito junto aos alunos em relação a como expressam suas ideias. Há muitas dificuldades. Penso que a redação deveria ser decisiva para a entrada no curso de pedagogia.” (P17). Além das questões que já pontuamos, a professora estabelece em seu discurso a relação de que se as futuras docentes não dominarem a escrita, não saberão como ensiná-la e que as dificuldades que encontramos na educação superior se perpetuarão na Educação Básica. Os formadores destacam também que as disciplinas voltadas à pesquisa

“tem um efeito importante, na medida em que a produção escrita é um dos objetos de trabalho das mesmas.” (P28).

Apesar de reconhecerem que o ensino da escrita na esfera acadêmica é responsabilidade de todas as áreas, os docentes afirmam que há fragilidades no que se consegue efetivamente realizar. O P34 pontua a necessidade de um trabalho organizado institucionalmente, reconhecendo que não só os alunos, mas professores e servidores também precisam “melhorar a escrita”: “Todas as áreas. Mas deve ser uma política institucional para melhorar a escrita tanto de professores, servidores técnicos e alunos.” (P34).

Solicitamos aos formadores que avaliassem o currículo do curso de Pedagogia no que concerne à promoção e ensino das práticas de escrita da/na esfera acadêmica. Entre as avaliações positivas do currículo (10) os docentes destacam as disciplinas que promovem o ensino e prática de escrita acadêmica, especialmente, aquelas voltadas à pesquisa, além daquelas voltadas à produção de textos reflexivos sobre a esfera escolar, as narrativas, os portfólios. Os docentes sugerem que “ações de pesquisa, cursos de extensão e pesquisa podem colaborar” (P6) para a melhoria das práticas de produção textual escrita. A P30 reconhece a complexidade da formação do pedagogo tendo em vista a demanda de sua atuação e afirma que “o compromisso de todos nós, formadores, é que terá peso para interferir efetivamente na formação para uma produção escrita de qualidade.” (P30).

As avaliações negativas do currículo (9) destacam que o trabalho com a escrita ainda é muito pontual, como nas disciplinas de Estágio e na escrita do TCC, quando se mostram mais agudamente as dificuldades de escrita dos alunos. Alguns docentes propõem um trabalho colaborativo entre os professores da série a fim de propiciar o acompanhamento e o *feedback* mais efetivos para as produções escritas dos alunos, como podemos constatar nesse excerto: “Considero fraco, pois a maior parte dos estudantes relata como sendo o tcc a primeira experiência de escrita. Isso se confirma quando vemos quão frágil é a escrita deles neste momento. Ao longo do curso eles dão muitas aulas/mini-aulas/seminários, mas pouco é feito em termos de produção escrita. O problema é justamente a dificuldade da correção dado o número de alunos; esta dificuldade poderia ser minimizada realizando-se, a cada semestre, uma produção escrita comum às disciplinas da série, cuja correção poderia ser dividida entre todos os professores, pois diminuindo-se o número de trabalhos a serem corrigidos poderia-se dar mais atenção à leitura e feedback de cada um.” (P7). A P7 não só reconhece as

deficiências na formação em relação às práticas da produção escrita, mas faz proposições do que poderia ser feito para minimizar a situação atual. Mais uma vez, constatamos a necessidade de articulação entre disciplinas e formadores para, de forma regular, intencional e explícita, trabalhar com a produção de textos de modo a promover avanços na formação das futuras professoras como produtoras de textos.

A P22 também reconhece essas questões e explicita o que reconhece como positivo no currículo e o que poderia melhorar: “Percebo que ao longo do curso é possível identificar propostas interessantes e práticas que contribuem para a construção de textos acadêmicos mais elaborados. Nas diferentes disciplinas são indicadas leituras, fichamentos, resumos, *paper*, relatos, narrativas, relatórios, dentre outros. Contudo, a falta de uma articulação entre as diferentes disciplinas de um mesmo ano, bem como entre os anos, fazem com que essas produções fiquem isoladas. Além disso, no relato dos acadêmicos, há um acúmulo de trabalhos de diferentes naturezas sendo solicitados ao mesmo tempo, o que dificulta que eles se dediquem com qualidade a todos. Outra queixa está em que os professores solicitam, mas não dão feedback das produções, o que os leva a encarar como uma atividade para alcançar nota e não para a formação. No âmbito da extensão e da pesquisa (PIBIC e PROVIC, por exemplo), são poucos os acadêmicos que têm oportunidade de participar, visto que parte considerável dos professores não se inscrevem nos programas e projetos de orientação em pesquisa. Além disso, o tempo destinado para a pesquisa de TCC é bastante exíguo, o que compromete a qualidade do texto.” (P22). Sua fala confirma o que pudemos ler nos enunciados de outros formadores e das acadêmicas quanto ao acúmulo de trabalho, falta de *feedback*, falta de articulação entre as disciplinas, falta de tempo das acadêmicas e número limitado de alunas que podem participar de projetos de pesquisa.

Outros três docentes mencionam: 1) há uma “resistência dos alunos” à avaliação pública de seus textos e sugere a apresentação a uma banca de um texto por ano. Também sugere “a inclusão de uma disciplina que tratasse da escrita acadêmica e lidasse com a interpretação e a produção de texto argumentativo.” (P17); 2) a formação anterior no Ensino Médio é insuficiente (P21); 3) o currículo está “inchado”. (P1) Notamos nessas três menções que em 1) a responsabilidade é atribuída às alunas e que o suposto “maior rigor” na avaliação com a proposição de uma banca avaliativa, poderia fazer melhorar a qualidade das produções. A docente também sugere que uma disciplina específica sobre produção de textos acadêmicos

poderia acrescentar positivamente na formação. Entretanto, defendemos conforme Street (2017) que, embora essas disciplinas possam contribuir, elas não substituem o trabalho conjunto e regular de todos os docentes. Também devemos considerar que a maioria dos cursos não apresenta em seus currículos uma disciplina que aborde a produção textual numa perspectiva discursivo-enunciativa. Como vimos na análise dos PPCs, os cursos que apresentam disciplinas que se referem à produção de textos acadêmicos, o fazem na perspectiva das metodologias de pesquisa e das normas técnicas. A observação 3) reforça que os currículos estão “abarrotados”, o que impossibilitaria a inclusão de disciplinas. Além disso, Assis (2015) reconhece que essas disciplinas (chamadas como disciplinas de nivelamento) são “vistas” como de menor valor, por não serem essenciais para a formação. A indicação 2) reforça um dado bastante frequente nos discursos dos sujeitos, a culpabilização da Educação Básica pela não formação de “bons produtores de textos”. Embora a grande maioria dos docentes tenha feito a avaliação do currículo, três professores afirmam não conhecer o currículo como um todo.

Ao analisar o currículo, os docentes fizeram uma avaliação mais ampla sobre as contribuições do currículo na formação das futuras docentes como produtoras de textos. Na sequência, eles se autoavaliaram respondendo: “Que contribuições as práticas de escrita realizadas em sua disciplina trazem para a formação do acadêmico enquanto escritor de seus próprios textos?”. A grande maioria dos docentes (27) afirma que as atividades de escrita realizadas em suas disciplinas contribuem para a formação das acadêmicas em relação à produção textual escrita. O P8 afirma: “Acredito que a produção de texto na minha disciplina colabore com a produção de texto como um todo. Procuo realizar o trabalho “formiguinha”, procurando fazer o aluno sair melhor do que entrou na minha disciplina.” (P8). Dezoito deles mencionam suas contribuições de maneira mais ampla, como: o desenvolvimento da “autonomia e criticidade” (P4), a “capacidade de expor suas ideias com coerência e organização” (P12), o “senso crítico em relação a própria escrita” (P14), a “formação crítica-reflexiva” (P18), a “articulação argumentativa e alimentação do repertório” (P24), a “coragem de apresentar sua opinião e ter convicções” (P25) e o aprender a escrever diferentes “gêneros textuais”, como artigos, o TCC, planos e projetos de estágio.

Dentre as demais contribuições relatadas, destacamos a concepção de escrita como “trabalhos de autoria”, nos enunciados das professoras P23 e P5. Para a P5: “as contribuições

das práticas realizadas voltam-se para ele perceber as possibilidades distintas de produzir um texto e identificar-se realmente como autor. Sim, pois as propostas não trazem um modelo para ser seguido, mas voltam-se para o processo de criação, para assim trabalhar com uma escrita verdadeiramente do aluno.” A P5 ressalta a escrita como um processo criativo. Outros dois docentes mencionam a importância do interlocutor na produção dos textos, demonstrando que é relevante para o escritor saber para quem está escrevendo e que existem leitores outros além do professor, conforme a P13: “procuro fomentar nos acadêmicos a necessidade do entendimento do leitor ao ler um texto, por isso sempre procuro exigir uma escrita clara e objetiva.” (P13) e a P26: “para a escrita de artigos e do tcc, pois relaciono essa produção a essa esfera maior de possível publicação.” (P26).

A professora P22 explicita em seu enunciado a compreensão de que as práticas de produção escrita participam da constituição pessoal e profissional dos sujeitos, como podemos ler: “Toda proposta contribui de alguma forma na construção do sujeito, de sua formação e atuação profissional. No entanto, para fazer sentido essas produções necessitam de feedback para ajustes e correções que gerem mudanças e transformações no processo de leitura e escrita. Fazer por fazer e não ter uma resposta considerável não adianta, a meu ver.” (P22). Assim como a P22, a P7 e a P36 enfatizam a importância e necessidade das devolutivas para que haja contribuições na formação das futuras professoras e para que essa prática reverbere na sua atuação profissional, como podemos ler nos excertos a seguir: “Todo exercício de escrita é contributivo. Em especial espero que eles incorporem a ideia de que o aluno precisa receber um feedback.” (P7) e “Complicado afirmar que atingimos à totalidade, mas gosto das práticas de devolutivas individuais, pois estas podem ser realizadas por eles depois de formados.” (P36).

A P15 afirma contribuir na formação das acadêmicas, propiciando o entendimento do texto como objeto social; explicitando, *a priori*, elementos que oportunizem a revisão textual desde o seu planejamento, durante e após a escrita; e assumindo a concepção de que a linguagem é viva e se adequa a cada situação comunicativa: “Acredito que contribuem, primeiramente, para o entendimento do que é texto, dos critérios necessários para uma boa escrita, sobre a adequação da linguagem em cada contexto.” (P15).

Apenas quatro formadores assumem não contribuir ou contribuir pouco com a formação das professoras como produtoras de seus textos. Os professores P9 e P19 revelam

pesar e frustração por admitirem não estar colaborando como deveriam e por não conseguirem dar o *feedback* necessário: “Creio que colaboram pouco porque peço apenas algumas vezes no ano. São apenas 2 aulas semanais e um conteúdo complexo e importante (Currículo). Faço o possível, mas me sinto frustrado por não poder pedir mais textos e poder dar mais feedback.” (P9) e a P19 lamenta: “Registro novamente, com pesar, que ultimamente quase não tenho oportunizado a produção de textos pelos meus alunos, demoro muito para dar o feedback e a prática acaba comprometida.” (P19). Os enunciados desses docentes demonstram seu tom emotivo-volitivo, materializados nas expressões “me sinto frustrado” e “com pesar”, ao lamentarem sua pouca contribuição para a formação das acadêmicas como produtoras de textos.

A P17 acredita que a atuação dos professores é limitada e só durante a orientação do TCC existe maior proximidade entre professor e aluno a fim de realizar um trabalho mais objetivo com a escrita. Ela afirma: “Penso que no momento da escrita do tcc é que há uma proximidade tal que as alunas conseguem – pela necessidade e desejo de escrever bem – as alunas se mostram mais atentas aos conselhos sobre a escrita. Nas releituras vou explicando sobre as construções de frase, sobre como podem expressar melhor seu pensamento, onde estão as inconsistências e como superá-las.” (P17). A afirmação da docente confirma outros enunciados que destacam a relevância do processo de escrita do TCC para momentos de ensino e aprendizagem da escrita e a possibilidade de maior interação entre alunas-autoras e professores-leitores-revisores.

De acordo com os discursos dos formadores, apesar dos desafios que os cursos enfrentam, eles têm contribuído para a formação das futuras professoras por meio e com as práticas de produção textual escrita. Pudemos notar, nos enunciados de alguns docentes, concepções de língua como prática social, de texto como processo de criação, da importância do destinatário e da noção de autoria no processo de produção textual escrita, da relevância das produções na constituição pessoal e profissional dos sujeitos, além da necessidade de devolutivas e orientações para a melhoria da qualidade dos textos produzidos. Essa autoavaliação favorável da maioria dos formadores também mostra que eles têm de si (“como-eu-me-vejo”) uma imagem positiva em relação às suas contribuições na formação das futuras professoras de língua. Na próxima seção, analisamos os discursos discentes a respeito das contribuições das experiências com a escrita na sua formação inicial.

### **5.3.4 O olhar das alunas-autoras sobre as contribuições das interações com e por meio da escrita na universidade**

Além da avaliação dos docentes sobre o currículo e as disciplinas que lecionam, julgamos importante saber das acadêmicas, a partir do que elas vivenciaram no curso, se os textos lidos e produzidos as ajudaram a compreender os modos de ler e escrever na universidade e a melhorar suas interações por meio da escrita. A grande maioria das estudantes (84) avalia positivamente suas experiências com a escrita na universidade, principalmente, quando recebem devolutivas dos textos que produzem (trataremos da questão das devolutivas no próximo capítulo). Suas falas demonstram o reconhecimento de que as exigências da esfera acadêmica em relação à leitura e à escrita se diferenciam daquelas que já viveram em outras esferas. Essa constatação permite entender que os letramentos na esfera acadêmica exigem outros aprendizados e que as “dificuldades” apontadas podem não ser apenas insuficiências da Educação Básica, mas a necessidade de um ensino explícito e intencional dos discursos, textos e gêneros da nova esfera. A A14 afirma: “Sim, ajudou e acrescentou muito. De fato quando entra para a faculdade você percebe uma visão diferenciada de ler e escrever, aprende palavras e formas de textos jamais vistos antes e isso contribui para o aprendizado.” (A14). O enunciado da A14 demonstra que a estudante entende de forma positiva o acesso a textos de novos gêneros discursivos e ao novo vocabulário que compõem os discursos dessa esfera, compreendendo esse acesso como oportunidade de aprendizado. A fala da A63 corrobora o que foi dito pela colega: “Sim, durante a faculdade ao termos contato com vários tipos de textos e produções acadêmicas nos deram uma outra visão da forma de ler e escrever. Nossa escrita se amplia além do que já estávamos acostumadas a escrever.” (A63). Essa constatação das acadêmicas confirma a necessidade de os professores da/na universidade se ocuparem do ensino da produção e leitura de textos dos gêneros discursivos que são próprios dessa esfera, assumindo a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos a fim de ampliar os letramentos das estudantes. Ao trabalhar com o ensino de textos de novos gêneros discursivos é necessário considerar sua dimensão extraverbal, além dos aspectos linguísticos e textuais próprios a esses gêneros (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]), pois o sujeito produz enunciados que conjugam o repetível e o irrepitível, o verbal e o não-verbal.



As acadêmicas destacam algumas contribuições das práticas de leitura e escrita na formação universitária. É o que podemos ler nas seguintes falas: “Sim e muito, não tinha muito contato com a leitura e escrita, após entrar na faculdade novos horizontes se abriram e pude me tornar uma cidadã mais ativa e reflexiva na sociedade.” (A34). A A34 reconhece a relevância social e política das práticas de recepção e produção textual escrita na universidade pelo seu aspecto crítico e reflexivo. Outras estudantes reafirmam a importância dessas práticas letradas para a formação pessoal e profissional, como afirma a A62: “Sim, pois me ensinaram a crescer como pessoa e profissional.” (A62). Outros aspectos que as acadêmicas destacaram ao avaliarem positivamente as práticas de leitura e escrita que realizaram na universidade foi a ampliação do vocabulário e a importância da reescrita textual.

A relação entre leitura e escrita é mais uma vez confirmada nas falas das discentes, quando ressaltam que quanto mais leem, mais a escrita melhora. Nessas avaliações positivas, podemos notar que as acadêmicas projetam uma imagem de si mesmas em que demonstram ter evoluído, melhorado durante o curso em suas interações por meio da escrita. É o que podemos ler na fala da A48: “Sim, pois diversas vezes os professores auxiliam na produção e orientam da melhor forma para enriquecer a escrita. E graças a essas correções do primeiro ano até o momento, 4º ano, tive um avanço significativo na escrita.” (A48).

Ao avaliarem seus progressos nas práticas de leitura e escrita durante a formação, as futuras docentes lançam um olhar sobre elas mesmas (“eu-para-mim” – BAKHTIN, 2011 [1920-1923]), produzindo uma imagem que promova uma identidade de leitoras e produtoras em formação que estão em constante “evolução”. É interessante notar que apesar de reconhecerem certas dificuldades, a maioria das professoras em formação valoriza seus aprendizados e progressos durante a formação.

Os eventos e práticas de letramento realizados na formação inicial envolvem as professoras em formação e os docentes formadores em atividades de interação mediadas pela escrita que promovem a sua formação enquanto sujeitos singulares e enquanto professores. Como ressaltou Street (2006 [1994]), as práticas de letramento constituem a identidade e a personalidade dos sujeitos. Os dados analisados neste capítulo mostraram que há uma variedade de eventos de letramento vivenciados na formação. Esses eventos mesclam práticas de leitura (são as que predominam), de produção textual escrita e de oralidade. De acordo com os discursos dos docentes são mais frequentes as atividades derivadas das interações nas aulas

teóricas, que constituem a maior parte do currículo. As discentes, entretanto, atribuem uma importância especial aos eventos que promovem o trabalho com a escrita para situações de aprendizagem da docência. As indicações de ambos os grupos de sujeitos também projetam a imagem que professores e futuras docentes desejam constituir deles mesmos como participantes da cultura letrada e de acordo com os papéis sociais que assumem.

Os enunciados dos docentes, a respeito das práticas de leitura em suas disciplinas, revelam que eles valorizam a diversificação de textos a serem lidos pelas estudantes e também as formas de encaminhar essas leituras. As avaliações desses docentes sobre as atividades de leitura realizadas pelas acadêmicas se dividem entre uma imagem de estudantes comprometidas e responsáveis, mas também de alunas que apresentam dificuldades na compreensão dos textos e que apresentam pouca participação em suas discussões. Os docentes indicam que questões do contexto social mais amplo (como falta de recursos para fotocopiar os textos, tempo para estudar, cansaço) interferem na falta de qualidade das práticas de leitura. Predomina na avaliação dos professores um acabamento provisório para as futuras professoras que imprime às suas identidades lacunas em seu desempenho como leitoras na esfera acadêmica de formação.

Essa imagem de “leitoras com dificuldades” é reconhecida pelas acadêmicas que assumem que os conteúdos de algumas disciplinas são difíceis, que os textos que leem agora são diferentes daqueles que liam antes, que a linguagem acadêmica, os termos técnicos e as normas são obstáculos para a compreensão dos textos. As futuras professoras também apontam algumas justificativas para as dificuldades, como a insuficiência da Educação Básica, o tempo que permaneceram fora da escola, o excesso de leitura e a falta de tempo. Ressaltamos a importância de considerarmos que a leitura é mais do que “identificação”, nos termos dialógicos, ela é construção de sentidos produzidos na interação entre o leitor (com suas singularidades e história de vida, conhecimentos prévios, que vêm carregados de contrapalavras para a recepção do texto) e o autor, mediado pelos textos. Nesse sentido, não basta reconhecer dificuldades, é necessário que o acesso aos discursos da esfera acadêmica seja promovido sob a mediação do professor e os modos de ler esses textos sejam ensinados e aprendidos para que a formação das leitoras aconteça.

Em relação às práticas de produção textual escrita, a maioria dos professores menciona solicitar a escrita de textos de diferentes gêneros discursivos. Eles afirmam que têm

como objetivos avaliar a compreensão dos conteúdos e também avaliar a escrita das estudantes. Alguns docentes especificam que a escolha dos textos a serem produzidos depende dos objetivos de ensino e dos conteúdos e que as produções são solicitadas a fim de melhorar a escrita das acadêmicas. Entre os enunciados, algumas concepções de escrita se revelaram: a escrita “como treino” pôde ser identificada na resposta de um dos professores. Outros docentes afirmam considerar quem é o aluno-autor ao ler os textos, enfatizam os interlocutores dos textos e a construção do processo de autoria e incentivam não só a reflexão sobre os conteúdos e as ações docentes, mas também a reflexão sobre a escrita, numa compreensão mais dialógica do processo de produção escrita. Poucos docentes declararam não conseguir acompanhar a produção e revisão dos textos devido às demandas do trabalho e o número de alunos.

Os discursos das futuras professoras enumeram uma lista dos textos produzidos durante a graduação. Entre eles, predominam os textos que são solicitados para registrar a compreensão dos conteúdos de disciplinas mais teóricas, como confirmam os objetivos explicitados pelos professores. Entretanto, os textos produzidos nas disciplinas de aprendizagem da docência são bastante mencionados pelas acadêmicas, o que reafirma a relevância que esse tipo de produção escrita tem para as acadêmicas. Ao indicarem quais são os objetivos das produções, em convergência com os discursos dos professores, o mais mencionado é avaliar a compreensão dos conteúdos. Elas também apontam que os textos são escritos para o desenvolvimento de conhecimentos da docência e para ser avaliado no estágio. As estudantes, em tom de denúncia, lamentam que muitos textos servem só para avaliar e dar uma nota e poucas indicam que servem para melhorar a qualidade da escrita. Como já afirmamos, os discursos de docentes e discentes sugerem que a produção textual escrita nos cursos não ocupa o lugar de objeto de ensino. Assim, como se sentem “não leitoras proficientes”, a maioria das alunas também projeta uma imagem de quem apresenta ou apresentou dificuldades com a produção escrita no decorrer do curso.

Essa última seção revela que os docentes identificam inúmeras dificuldades das acadêmicas na produção de textos e, a maioria das futuras professoras, afirma que as indicações em seus textos apontam, principalmente, dificuldades em relação à forma. Algumas acadêmicas indicam que recebem *feedbacks* positivos, mas lamentam que muitos professores não fazem as devolutivas dos textos. Nas avaliações que os docentes fazem das

produções textuais das futuras professoras, mostraram-se lacunas na forma de os formadores se assumirem como revisores e coautores dos textos das acadêmicas. Ao receberem avaliações negativas ou insuficientes, constrói-se a imagem dessas acadêmicas que, em sua maior parte, não se julgam “boas produtoras” de textos. Segundo a avaliação dos professores sobre os currículos dos cursos, prevalece um discurso de que há deficiências em relação à formação das futuras docentes como produtoras de textos escritos. Entretanto, ao avaliarem as contribuições de suas disciplinas, a grande maioria dos docentes afirma fazer um trabalho que promove a formação de produtoras de texto. Na comparação entre as respostas dos docentes notam-se algumas divergências, pois os professores se reconhecem como bons mediadores no ensino da escrita, mas esses mesmos professores apontam muitas dificuldades por parte das alunas.

O próximo capítulo aborda como ocorrem as interações entre os professores e as futuras docentes por meio das devolutivas nos textos e como os sujeitos apreciam valorativamente essas práticas interativas. Também apresenta como professores e professoras em formação avaliam o currículo do curso no que diz respeito à formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica.

## **6 APRECIÇÃO VALORATIVA SOBRE A INTERAÇÃO COMO PRINCÍPIO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E SOBRE O ENSINAR E APRENDER A ENSINAR A ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo, que não tem final semântico (mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante).

(BAKHTIN, 2011 [1959-1961], p. 334)

Na concepção dialógica de língua(gem), a língua viva se manifesta nas interações entre os sujeitos, por meio das suas enunciações (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, [1929]). Dessa forma, locutor e interlocutor são essenciais para a troca comunicativa e a produção de sentidos, pois entre eles se estabelecem relações dialógicas e é por meio dessas interações que os processos de ensinar e aprender acontecem e os sujeitos se formam e se transformam. Os enunciados desses sujeitos manifestam uma posição axiológica, ou seja, neles é possível identificar a valoração que os sujeitos atribuem àquilo que está sendo vivenciado.

Quando um texto é produzido, seu produtor leva em conta seus interlocutores e a partir daí há interações entre autor-leitores mediadas pelos enunciados produzidos por esses sujeitos. Nesta seção, verificamos como os professores formadores estabelecem diálogos com as alunas-produtoras – e estas com aqueles – durante o processo de produção textual escrita. Consideramos quem lê os textos produzidos, quem e como os revisa, o que é corrigido no texto, como são as devolutivas, se/como é orientada a reescrita e como os textos são avaliados. Ao expressarem os modos de interação no processo de produção textual escrita, os sujeitos demonstram a importância do diálogo entre quem lê e quem escreve e valoram esta prática de acordo com a maneira como seus interlocutores a exercem nos processos de revisão dos textos, orientação para sua reescrita e avaliação das produções. Na primeira seção deste capítulo, analisamos, a partir dos enunciados dos professores, como eles propiciam e avaliam a interação durante o processo de produção textual escrita.

## 6.1 LER, REVISAR E DIALOGAR: COMO OS PROFESSORES FORMADORES INTERAGEM COM AS ALUNAS-AUTORAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Partindo do pressuposto dialógico de que o outro é imprescindível para que a interação aconteça e de que “cada expressão linguística [...] é sempre orientada para o outro” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930b], p. 157), consideramos que toda produção de textos tem seus interlocutores e perguntamos aos docentes quem são os principais leitores dos textos produzidos pelas alunas na esfera de formação inicial docente. Os discursos dos professores formadores (34) revelam que o principal interlocutor das produções das alunas é o professor. A P3 afirma: “Geralmente eu, professora. Raramente tenho utilizado o compartilhamento dos textos entre os acadêmicos.” (P3). Entretanto, dezenove professores relatam que além da sua leitura, os textos também são lidos pelas colegas da turma, que tomam o texto para avaliar ou apenas ler, como podemos ver nas declarações da P23: “Os próprios alunos estabelecem uma “rede de leitura”, compartilhando seus textos.” (P23) e da P7: “Essencialmente o professor, mas em algumas situações também pratico a troca de textos entre eles para realização de feedbacks escritos. Eles têm dificuldade nesta prática e limitam-se a registrar ‘tudo ok’, ‘de acordo’, ‘Gostei da sua produção’, etc.” (P7). Notamos que parte dos docentes valoriza o compartilhamento dos textos entre as alunas e nessa prática verificam que, como leitoras-avaliadoras dos textos das colegas, as discentes encontram dificuldade para promover um diálogo mais esclarecedor que possa auxiliar na melhoria dos textos. Este é um indicativo de que o ensino para a realização de uma revisão dialógica, nos termos discutidos por Menegassi e Gasparotto (2019), é necessário, pois o processo de revisão será realizado pelas futuras professoras nos textos de seus alunos.

Ao se colocarem no lugar de leitoras-revisoras-avaliadoras dos textos das colegas, as discentes acionam sua consciência discursiva e passam a refletir não só sobre o tema apresentado, mas também sobre a sua forma de expressão, o que pode conduzi-las para uma autoavaliação mais crítica de suas produções textuais. A P35 expressa que ao lerem os textos de colegas, as alunas percebem seus próprios erros: “Sou eu que lê a maioria das produções, mas em alguns casos peço para que os próprios acadêmicos façam a correção das atividades

dos colegas, em um primeiro momento, para depois eu corrigir. Percebo que nessas correções eles percebem o que podem ter feito de forma equivocada em suas produções também.” (P35).

Poucos professores (4) indicam o próprio autor como leitor de seus textos, ao ler em voz alta para as colegas, conforme relata a P13: “Na grande maioria das vezes o próprio acadêmico em leitura em voz alta para toda a turma.” (P13). Neste caso, a autora lê em voz alta, mas as colegas e professora que a ouvem também são leitoras, pois são elas que se colocam na escuta do texto de outrem. A P27 menciona a leitura após a correção do professor: “Os textos são lidos pelos autores para a reelaboração.” (P27). Temos de considerar que todo o processo de produção de textos escritos é acompanhado pela leitura daquele que está escrevendo, desde o seu planejamento, durante a escrita e depois dela. Os docentes (3) também relatam que os textos são lidos pela turma, em situações de coletividade: “Geralmente, são lidos, expostos ou compartilhados no coletivo.” (P4).

Alguns formadores procuram promover situações nas quais os textos sejam destinados a outros leitores além dos professores e das colegas de sala. Podemos ler nos enunciados a seguir que, para além da sala de aula, os textos das alunas circulam em outros espaços e são lidos por outros leitores, como em grupos de estudos, citado pela P5: “As leituras são realizadas por mim e discutidas em nosso grupo de estudos da área. Após o feedback, a turma também partilha com os colegas.” (P5). A P17 também afirma divulgar as produções midiáticas das futuras professoras: “Eu leio os textos produzidos, mas quando os textos são produções midiáticas procuro promover exposições para que possam perceber a reação do público diante de suas produções.” (P17). Os eventos científicos são outro espaço de divulgação dos textos: “Além da professora, outros colegas e alguns trabalhos são publicados na [nome do periódico da instituição]” (P15). Ao se envolverem em práticas sociais da esfera acadêmica que conduzem a produções textuais com leitores reais (KLEIMAN, 2008b), a escrita se torna mais significativa, tanto para as autoras como para os leitores.

A P31 demonstra utilizar várias estratégias, como a leitura pelo professor, pelo autor, pelos colegas e a produção e a reestruturação coletivas: “Como professora leio todos os textos produzidos por eles e faço a devolutiva de tudo o que produzem. Há situações em que solicito que colegas ou o próprio autor do texto faça a leitura para a turma (quando o texto não é longo) e há dúvidas de alguns colegas. No início do ano, para explicar sobre como fazer o

resumo ou um esquema fazemos produção coletiva com reestruturação no quadro de giz, como estratégia de levá-los a analisar o que escrevem. Em geral, peço os fichamentos com essas atividades quando a turma já mostra condições de trabalhar de maneira autônoma. São impressionantes as dificuldades que mostram para escrever e a leitura que fazem é muito superficial. Tiram conclusões antecipadamente, não registram aspectos importantes do que leem.” (P31). A docente expressa compreender a importância de as produções textuais serem lidas, tanto pelo docente como também pelas alunas. Ela enfatiza que faz a devolutiva de todos os textos e entende que o ensino explícito e intencional da produção textual da/esfera acadêmica é necessária. Essa abordagem vem ao encontro de uma perspectiva mais dialógica da produção de textos e contribui não só para a formação das futuras como produtoras de seus textos, mas também para compreenderem o funcionamento desse processo e conduzirem o seu ensino nos anos iniciais.

Os enunciados-resposta dos docentes permitem inferir que eles se reconhecem como os interlocutores principais dos textos produzidos em sala de aula pelas futuras professoras, mas também demonstram que procuram promover situações em que os textos sejam compartilhados na turma, para leitura coletiva ou individualizada, ou que extrapolem o espaço da sala de aula e ganhem novos leitores. Seus discursos dialogam com os já-ditos sobre a importância do professor na recepção dos textos dos alunos e também de seu *feedback*, tão esperado pelos produtores de textos. Ao afirmarem que se colocam como leitores, revisores e que fazem as devolutivas, procuram promover uma imagem de si que poderia ser contestada pelas suas alunas. As (possíveis) divergências entre os discursos (como enunciados) de professores e acadêmicas são antecipadas pelos docentes e seus enunciados estabelecem elos, não só com os enunciados já-ditos, mas também com os pré-figurados.

O professor é o leitor principal dos textos de seus alunos, mas também aquele que o avalia. O processo de avaliação do texto é um momento em que o professor pode optar sobre como (e se vai) estabelecer um diálogo com o produtor a fim de orientá-lo para possíveis reescritas e melhorias em seu texto. A forma de correção do texto pode variar, podendo ser mais ou menos interativa: uma correção textual-interativa (RUIZ, 2010), classificatória, indicativa, resolutive (SERAFINI, 1998), ou uma mescla desses tipos de correção, permite propor um diálogo entre professor-avaliador e autor.



Perguntamos aos docentes como eles avaliam os textos de suas alunas. Quase metade dos docentes diz estabelecer critérios, entretanto, dez deles especificam quais são os critérios considerados na avaliação dos textos. Os docentes mencionam que utilizam critérios relacionados à forma e ao conteúdo, que são acordados com a turma antes das produções e que são valorados. Os critérios indicados pelos formadores são: a) estrutura e compreensão do texto (P6); b) “observa-se se há ‘começo, meio e fim’ e se há desenvolvimento das ideias centrais, além de apontar aos alunos aspectos ortográficos e, em linhas gerais, adequação da paragrafação (textos em bloco único), apresentação, ou não, de ideias confusas, falta de sequência entre as ideias, referência do texto estudado, entre outros.” (P7); c) “considerando os temas da disciplina, a organização textual, a correção” (P12); d) “analisando a capacidade de análise e síntese” (P14); e) “adequação à proposta, ao gênero, à norma padrão da língua, coerência e coesão.” (P15); f) “do domínio do tema proposto [...] apontamentos sobre problemas estruturais, sem desconto do valor da avaliação” (P26); g) “aspectos estruturais, formais, de conteúdo e de argumentos inovadores.” (P27); h) “os relativos aos conteúdos propriamente ditos e os relativos à forma, item no qual considero tanto a redação na língua portuguesa como a redação conforme normas técnicas.” (P31); i) “se o texto expressa essa compreensão, [...] se é um texto coerente e coeso e se está nas normas. [...] procuro apontar erros ortográficos e gramaticais [...] com a elaboração das atividades e dos planos de aulas, [...] avalio sua pertinência para o trabalho com o conteúdo proposto, sua adequação para a faixa etária, etc.” (P35); j) “sequência lógica, escrita coerente e coesa, domínio de conteúdo, argumentos consistentes” (P37). Notamos que os formadores elencam uma grande variedade de critérios utilizados para avaliar os textos, contemplando aspectos da forma, do sentido e das normas técnicas para a escrita do texto acadêmico. As questões seguintes nos mostram como o professor faz a correção, como dá o *feedback* e se/como a reescrita é orientada e realizada.

Alguns docentes afirmam utilizar roteiros, uma espécie de correção classificatória (SERAFINI, 1998), como a P7, que propõe “os seguintes critérios de avaliação: 1. Apresenta uma introdução? Essa introdução contextualiza a discussão? Problematiza? 2. Indica o que o texto vai abordar? Outras.... 3. Há no desenvolvimento apresentação dos conceitos, argumentos e discussões dos artigos tomados como referência básica? 4. Utilizou corretamente a paráfrase e citações curta e longa? 5. Há discussão crítica acerca dos

argumentos do artigo e posicionamento pessoal (expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado)? 6. Apresenta conclusão? Qualidade da conclusão 7. Qualidade sintática e ortográfica do texto. 8. Referências de acordo com a ABNT. Os critérios acima indicados foram colocados numa tabela e preenchidos individualmente para o texto de cada aluno. Houve por parte deles uma boa recepção no sentido de clareza quanto ao que poderia conter um bom texto.” (P7). A proposta da professora prima pela não ambiguidade na indicação dos erros e funciona para que o aluno-escritor possa fazer uma pré-avaliação de seu texto, antecipando a reação de seus leitores. Nessa perspectiva, não há na avaliação do texto o que Street (2010b) chamou de “dimensões escondidas” e Lillis (1999) denominou de “prática institucional do mistério”, pois ficam explícitas ao produtor questões importantes exigidas na produção acadêmico-científica.

Outros professores indicam uma forma de avaliação mais vaga e que parece não contribuir para a reescrita, como podemos ler no enunciado da P25: “Às vezes ele mesmo le seu texto e sempre eu leio e faço algum comentário por escrito.” (P25). Embora o uso do termo “comentário” esteja relacionado a um tipo de correção mais dialógica, o enunciado da docente parece sugerir, devido ao uso do pronome indefinido *algum*, que o comentário é “geral”, ou seja, ele pode não promover a reflexão sobre o erro e não esclarecer o que precisa ser adequado no texto.

A reescrita textual é uma etapa essencial no processo de produção textual escrita. Ao assumir a escrita como trabalho, o professor, além de leitor e revisor do texto do aluno, torna-se seu coautor, por estabelecer um diálogo com o texto e o seu autor, pois auxilia o produtor a aperfeiçoar a escrita (MENEGASSI, 2013). Podemos ler nos enunciados a seguir, afirmações dos professores que promovem a reescrita: “Análise escrita, descrevendo os pontos frágeis, conversa sobre a elaboração inicial e proposta de reelaboração.” (P27); e “e então sugiro que refaçam a escrita.” (P13). A P15 declara que a avaliação “quantitativa” do texto para atribuição de nota só é realizada após a reescrita: “Em todas as produções o aluno escreve uma primeira versão, corrigida pela professora, que aponta sugestões de como o texto pode melhorar. Há então a reescrita do texto, e somente a segunda versão é, de fato, avaliada.” (P15). A P26 ressalta que a reescrita é possível para toda a produção “por considerar que sempre é possível uma reescrita textual.” (P26).

Destacamos outras duas considerações importantes reveladas nos discursos dos formadores. Três formadores afirmam valorizar a comparação entre as produções para que o produtor observe seus avanços, como a P5, que também ressalta o *feedback* individual: “As produções são avaliadas com sugestões e o processo de feedback é individual. No segundo semestre, sempre solicito que os(as) acadêmicos(as) percebam a diferença que apresentam na escrita em relação ao início do ano.” (P5). No enunciado da P5 identificamos aspectos importantes que compõem uma concepção de escrita considerada como processo (e não como produto), pois ela entende que o *feedback* individual é necessário e que a comparação entre os textos revela progressos na escrita. A P4 considera quem é o sujeito-autor do texto, sua história de vida e entende a avaliação como ponto de partida e chegada: “Além disto, leva-se em conta quem é o autor do texto: uma aluna advinda da EJA; uma senhora que há muito tempo não estudava; uma jovem advinda do Ensino Médio regular. Também, sempre cada produção tem critérios que são previamente discutidos e acordados para que a avaliação seja ponto de partida e de chegada no processo.” (P4). A P4 destaca questões que julgamos muito importantes neste trabalho. Uma delas é considerar quem é o sujeito em formação que está aprendendo a produzir os textos da/na esfera acadêmica, pois suas interações com e por meio da escrita durante sua trajetória pessoal e estudantil interferem no seu processo de aprender a escrever na nova esfera. Outra, é a explicitação daquilo que se espera dos textos produzidos, de modo que a aluna-escritora pode antecipar as expectativas do professor-leitor, já que a explicitação dos critérios de avaliação pode servir para orientar a produção dos textos (STREET, 2010b).

Dois professores apontam que a avaliação dos textos é realizada oralmente e coletivamente: “Esses trabalhos são feitos normalmente em grupos e são apresentados e discutidos em sala.” (P17) e “SÃO AVALIADAS EM MOMENTOS DE SEMINÁRIOS, DISCUSSÕES TEMATICAS E TAMBÉM PELA LEITURA DOS MESMOS.” (P13). Ao explicitarem que os textos são avaliados oralmente e coletivamente, sendo “feitos normalmente em grupos”, os docentes parecem se eximir da responsabilidade de se tornarem coprodutores dos textos, por meio de um apurado processo de revisão e orientação da reescrita, para só então dizer “o que está bom ou não” nos textos ao serem compartilhados em sala de aula. Seus enunciados também podem revelar que os docentes não têm tempo, devido

ao acúmulo de trabalho e o grande número de alunos, para realizar o processo completo que a concepção de escrita como trabalho demanda.

O processo de produção textual escrita numa abordagem dialógica demanda que o leitor, principalmente quando se é também revisor e avaliador do texto e, desta forma, também seu coautor, registre suas contrapalavras de maneira a orientar a revisão do produtor e promover a melhoria do texto. Perguntamos aos professores que tipo de *feedback* eles dão às produções escritas das acadêmicas. Os professores dizem realizar devolutivas individuais e/ou coletivas, por escrito e/ou oralmente. Geralmente, as devolutivas escritas e individuais precedem os comentários orais e coletivos sobre os textos, destacando pontos positivos e negativos, de conteúdo e forma. A declaração da P17 confirma esse tipo de *feedback*: “Escrevo bilhetes individuais e devolvo os trabalhos para que possam rever. Mas em alguns casos, faço uma fala geral na aula, discutindo sobre determinadas questões e discutindo com a sala porque estão incorretas. Mas tomando o cuidado de não usar o que foi escrito exatamente, mas o mesmo gênero de erro, para que não haja constrangimento.” (P17). A P17 demonstra entender que há necessidade de um *feedback* individual mais dialógico e personalizado, mas que o *feedback* coletivo também é importante para algumas questões mais pontuais. Ela também ressalta que toma cuidado para não expor ao constrangimento o aluno que realizou o erro. O enunciado da P26 ratifica a preocupação com a não-identificação dos autores que cometeram os erros na devolutiva coletiva: “Comentários gerais sobre as produções realizadas pela turma. Apontamentos acerca dos comprometimentos de escrita, mas sem pontuar verbalmente em qual texto. Isso somente é feito quando a construção textual é bem realizada – nessa circunstância, indico o nome dos autores.” (P26).

Uma formadora destaca o uso das ferramentas digitais na correção dos textos: “Utilizo-me da ferramenta de controle de correções do *word* e dos *box* com comentários. Em sala, costumo dar *feedback* mais gerais.” (P22). As ferramentas digitais para a correção dos textos podem propiciar que o docente-revisor utilize uma correção mais dialógica e interativa. Elas permitem que o erro seja indicado pontualmente e que comentários explicativos e/ou que promovam a reflexão e a correção sejam expostos na margem sem que o texto fique poluído pela sobreposição dos bilhetes ao texto. Também permitem que se realizem comentários positivos e aqueles que orientam a reescrita, podendo ser curtos ou mais longos. As correções resolutivas, em questões ortográficas ou de normas, por exemplo, também ficam destacadas e

não geram dúvidas. O uso dessa ferramenta permite a conjunção de diferentes tipos de correção (indicativa, resolutive, textual-interativa), a depender do tipo de erro, e assegura alguns princípios da revisão, como a não-ambiguidade, a compreensão e o trabalho sobre os erros (SERAFINI, 1998).

Alguns professores especificaram quais são os aspectos pontuados nas devolutivas. Podemos identificar, entre as menções dos professores, questões relacionadas à forma, ao conteúdo, às normas técnicas e que sugerem o uso de diferentes tipos de correção. Observemos o que os formadores mencionam e suas ênfases:

- a) “Anotações escritas nos textos apontando ‘confuso’ nos parágrafos que não consigo entender, ‘falta gancho’ quando uma ideia não se articula com a anterior/próxima, ‘citação’ quando percebo que trechos são copias do texto e ‘muito bom’ quando identifico posicionamento pessoal e crítico. Também corrijo os erros ortográficos, muitas vezes anotando na folha algumas normas (são frequentes os erros nos casos de mas/mais; há/a; traz/trás). Em algumas produções escritas mais especiais utilizo uma tabela com todos os itens de correção considerados.” (P7). A P7 sugere o uso das correções indicativa, resolutive e classificatória (SERAFINI, 1998). Entretanto, ressaltamos que as indicações “confuso”, “falta gancho”, “citação” e “muito bom” podem gerar dúvidas no produtor sobre o que, realmente, precisa ser corrigido.
- b) “quando necessário, faço observações sobre o traçado de letras, pontuação, paragrafação, etc.” (P9). A P9 demonstra ênfase na superfície textual, há preocupação com a aparência do texto e sua legibilidade e organização.
- c) “Pontuo erros relacionados a questões gramaticais; problemas de coerência e coesão, sinalizando quatro critérios básicos: articulação, continuidade, progressão e não contradição; adequação ao gênero; organização global do texto.” (P15). A P15 indica preocupação com a forma/estrutura do texto, mas também com o sentido (ao citar a coerência) e a função comunicativa (ao citar o gênero).
- d) “além de verificar algumas questões de coesão escrita (vírgulas, pontos, parágrafos, repetição de palavras, etc.)” (P18). A ênfase na correção demonstra uma concepção de “foco na língua”, pois se limita a questões da superfície textual.
- e) “Na medida do possível retorno os textos com considerações tanto do ponto de vista do objetivo em si, que em geral se refere à compreensão da prática pedagógica, mas também do

ponto de vista da própria escrita como forma. Aponto possibilidades de melhora na pontuação, na ortografia, sugestões de vocabulário, além de aspectos formais/técnicos do texto acadêmico.” (P28). A P28 demonstra preocupação com a finalidade do texto, seus aspectos interacionais; com a forma e com as características formais do texto acadêmico. Sugere o uso da correção textual-interativa no uso das expressões “retorno com considerações” e “aponto possibilidades de melhora”.

f) “destaco em cada uma das narrativas o que ainda se faz necessário para evolução da escrita e do pensar sobre o conteúdo estudado. Observo avanços entre as narrativas apresentadas no início do ano e àquelas produzidas no final do ano letivo. Acredito que as narrativas favorece, num primeiro momento, o hábito de escrever e cria, num segundo momento, condições de reflexão sobre o registro realizado.” (P30). A professora concentra sua revisão tanto na forma como no conteúdo. Seu enunciado revela uma concepção de escrita como processo e valoriza a promoção da reflexão sobre a escrita.

g) “Dou retorno da ideia do texto e não da forma.” (P34). O professor demonstra valorizar o conteúdo do texto e deixa de corrigir/revisar questões da forma. Entretanto, ressaltamos que forma e conteúdo estão interligados, pois equívocos em aspectos gramaticais, ortográficos, lexicais podem prejudicar a construção de sentidos.

Alguns docentes afirmam corrigir as questões estruturais, ortográficas, mas sem descontar nota, pois, segundo esses docentes, o foco está no conteúdo. Entretanto, podemos notar que há uma valoração distinta dos aspectos que compõem o texto, pois as indicações dos professores sobre o que é apontado nas devolutivas, ora indica uma concepção de língua que privilegia as questões do sistema, da estrutura da língua (é o que parece prevalecer), ora conjuga a preocupação com os aspectos linguísticos aos aspectos da construção textual e discursiva. Porém, questões interacionais, como: para quem se escreve, que papéis sociais os produtores e os interlocutores ocupam, com que objetivos se escreve, em quais situações de interação, parecem ser desconsideradas pela maior parte dos formadores.

Apenas quatro docentes fazem referência a comentários que destacam os pontos positivos das produções, como podemos ler nos enunciados da P4: “sempre existem comentários enaltecendo progressos” e da P20: “além de destacar os avanços mais significativos”. No processo de revisão é importante não só destacar o que precisa ser

melhorado, mas também os acertos, os progressos e até mesmo os esforços que as alunas-escriitoras fazem nas produções de seus textos.

Ressaltamos a declaração da P31: “Faço devolutiva de todas as produções. Costumo chamar a atenção para os problemas do texto. Sempre estabeleço uma espécie de conversação com eles nas próprias produções escritas, as quais devolvo e analiso em classe. As vezes coloco no quadro algum ‘erro’ frequente que apareceu, discutindo com eles qual seria a melhor forma. Tento lhes mostrar que os erros são também fontes de aprendizado e que precisamos observá-los para poder ajudar o aluno a percebê-lo e tomar consciência dele ou que poderia ter escrito de uma forma mais clara ou melhor. (P31). Em sua fala, a P31 demonstra ter um entendimento do processo de produção textual numa perspectiva dialógica e interativa. Ela diz utilizar uma forma de correção textual-interativa, estabelecendo “conversações” por meio de apontamentos escritos e outros momentos coletivos de discussões de alguns erros, com o objetivo de conscientizar as futuras professoras não só do que é possível melhorar em seus textos, mas também que essa prática é importante com seus futuros alunos na Educação Básica.

O processo de produção de textos escritos é um jogo dialógico entre as alunas-autoras e os professores-leitores-revisores. Dessa forma, além de solicitarem as produções, os docentes precisam tomá-las como objeto de ensino, orientando a escrita desde o seu planejamento até a sua última reescrita, numa concepção de escrita como trabalho e que vem ao encontro da perspectiva dialógica (MENEGASSI, 2013). Os discursos dos professores formadores mostraram que eles se assumem como os principais interlocutores das produções textuais das alunas, mas também procuram compartilhar essa função com as colegas de classe e, em poucas ocasiões, quando os textos são utilizados nas práticas sociais da esfera acadêmica, com outros leitores da comunidade universitária. Os docentes afirmam que além de leitores dos textos, os corrigem, revisam e encaminham às alunas devolutivas/*feedbacks* apontando aspectos de forma e conteúdo a fim de orientar a reescrita e a melhoria dos textos. Ao explicitarem o que e como conduzem o processo de ensinar a produção textual escrita, os professores sugerem ser ativos nesse jogo dialógico, a imagem que eles constroem de si mesmos (como eu-me-vejo) é de sujeitos que estão contribuindo na formação das produtoras dos textos, quando dialogam com elas a respeito daquilo que elas não “viram” em seus textos e que necessita ser aprendido. Na próxima seção, analisamos os discursos das acadêmicas em

relação a como elas veem a postura dos professores (como-eu-vejo-o outro) nessa interação que envolve o processo de ensinar e aprender a produzir textos na formação docente inicial.

## 6.2 À ESPERA DA RESPOSTA ATIVA DO PROFESSOR NOS TEXTOS PRODUZIDOS: A NECESSIDADE DE MAIS DIÁLOGO

As respostas dos docentes revelam que eles apreciam positivamente e atribuem valor à interação estabelecida com as autoras por meio da leitura, revisão e das devolutivas dos textos. Ao avaliarem sua postura dialógica diante dos textos e de suas autoras, também imprimem uma autoavaliação positiva, pois estão sendo responsivamente ativos e respondentes às suas interlocutoras. Também perguntamos às acadêmicas como foram as devolutivas recebidas em seus textos a fim de conhecermos, a partir dos discursos das discentes, a avaliação que elas fazem desse jogo dialógico estabelecido no processo de produções textuais escritas. Suas respostas mostram, em alguns pontos, uma divergência em relação aos discursos dos docentes. As respostas das futuras professoras apontam para uma realidade em que as devolutivas nos textos produzidos por elas não é uma prática da maioria dos professores. Seis estudantes foram enfáticas ao afirmarem que os professores não corrigem e não fazem as devolutivas e por isso não houve avanços.

Algumas acadêmicas destacam que as devolutivas mais contributivas foram as das disciplinas de Estágio e nas orientações do TCC, pois solicitam a melhoria no conteúdo, além da forma. As futuras professoras destacam as contribuições das disciplinas de Estágio, como podemos exemplificar com os enunciados a seguir: “Quanto aos projetos, planos de aula e relatórios sim, pois sempre nos impulsionou a refletir, buscar e pesquisar e as professoras cheias de experiência e dedicação nos impulsionaram a crescer e melhorar.” (A38); e “Nos relatórios, projetos, planos de aula sempre tivemos devolutiva, com marcações, sugestões de autores para melhorar nossa escrita e fundamentação teórica.” (A21). As estudantes destacam que a maneira como as professoras conduzem a orientação para a reescrita dos textos promove a melhoria dos textos e o crescimento profissional, pois os textos mencionados são de gêneros discursivos relacionados à formação para a docência.

Outras acadêmicas afirmam que o processo de escrita com as devolutivas só aconteceu em maior quantidade e melhor qualidade, no último ano, na produção do TCC,



como podemos ler nas declarações das acadêmicas A36 e A6: “apenas agora estou tendo uma boa devolutiva em que tenho, a oportunidade de reescrever e refletir sobre a minha escrita. Acredito que uma boa devolutiva é capaz de exercitar a escrita dos acadêmicos, formando assim bons escritores.” (A36) e “A maioria das devolutivas foram o TCC, onde escrevemos e toda a semana voltava de correção, textos em si não lembro de ter devolutivas, apenas o tcc.” (A6). Podemos observar que elas reconhecem a importância do movimento de escrita e reescrita a fim melhorar o texto, em seus aspectos linguísticos e de conteúdo, e esse procedimento só está sendo possível na escrita do TCC.

É possível afirmar a partir das experiências relatadas pelas futuras docentes nas disciplinas de Estágio e na escrita do TCC, que elas (22) reconhecem a importância e necessidade dessa prática e avaliam positivamente esses momentos, tanto em relação às contribuições das devolutivas como em relação à forma como os professores que a realizam a conduzem. A A42 demonstra valorizar as devolutivas e reconhecer sua relevância para a formação pessoal e profissional: “Sempre foram com alguns apontamentos positivos e alguns questionamentos que não vejo como negativos, pois acredito que temos que receber elogios e críticas e usarmos para o nosso crescimento pessoal e profissional.” (A42); assim como a A44 que avalia como “contribuições necessárias para o crescimento acadêmico e profissional.” (A44).

Os discursos das futuras professoras revelam que elas valorizam as devolutivas e compreendem que elas ajudaram muito em seus avanços nas atividades de escrita, porque a partir da sua percepção do erro, podem refletir sobre ele e compreendê-lo, para evitá-lo em outras situações. Vejamos algumas falas que destacam essas questões. A A15 afirma: “Sim, as devolutivas com certeza, ajudam muito mais, ter a chance de arrumar os erros, ou pelo menos ver os erros que cometeu durante a escrita, nos torna muito mais críticos.” (A15). Algumas falas destacam a importância do diálogo que autoras e professores-leitores-revisores estabelecem no processo de produção textual, quando se entende a escrita como trabalho, por considerar as etapas de revisão e reescrita (MENEGASSI, 2013). Nesse processo, a consciência discursiva das alunas-autoras é promovida. A A107 ratifica essa ideia: “Sim. Pois a partir das devolutivas eu pude melhorar na escrita, e não cometer os mesmos erros, e assim me faz refletir sobre o que escrevo, e como escrevo, aprimorando meus aprendizados e minhas escritas, facilitando a minha escrita.” (A107). Esse é um dos princípios da revisão que

atribuem ao professor a responsabilidade de estimular o aluno a rever, compreender e trabalhar sobre os erros (SERAFINI, 1998).

A acadêmica A91 fala da falta das devolutivas na Educação Básica e da forma como elas acontecem na universidade, focalizando questões de escrita e de conteúdo: “Na Educação Básica, muitas vezes não havia o processo de devolutiva. Na [nome da Instituição] as devolutivas vem com algumas correções ou questionamentos. Correções de ordem gramatical o que também precisa, mas não é fundamental. E questionamentos que contribuem no sentido de fazer os alunos refletirem sobre o que escreveram para argumentar, defender ou mudar o seu ponto de vista.” (A91). A futura professora reconhece que as correções gramaticais são importantes, mas não fundamentais, e que o uso da correção textual-interativa, por meio dos questionamentos, faz com que elas possam refletir sobre o que escreveram e melhorar o conteúdo do texto. Sua avaliação é positiva e, ao usar a expressão “algumas correções ou questionamentos”, sugere que nem todos os “erros” são marcados, sendo este outro dos princípios da revisão apresentados por Serafini (1998), ao alertar que a correção deve focalizar poucos erros ao mesmo tempo, para não desmotivar ou confundir o aluno. Seu enunciado também aponta para uma autoavaliação de seus textos ao mencionar que não há muito o que melhorar, pois eles podem ser considerados bons textos. Observamos que o uso do pronome indefinido “algum” (e suas flexões) é recorrente nos discursos das alunas, o que sugere uma forma de modalizar “as falhas ou dificuldades”, de maneira a projetar uma imagem de boas escritoras/leitoras. Uma das estudantes afirma que, mesmo sem as devolutivas, as atividades de escrita contribuem: “Sim. O exercício de escrever, mesmo sem a devolutiva é sempre válido e temos a tendência a melhorar.” (A102).

As acadêmicas ressaltam que não é toda e qualquer devolutiva que contribui para o processo de escrita. Elas apontam algumas características e qualidades de uma boa devolutiva: “Sim, as devolutivas vindas de forma crítica e clara com argumentos nos trazem uma compreensão do erro e auxiliam muito no aprendizado.” (A40). Essa fala reverbera que “as escolhas de revisão docente orientam a qualidade da responsividade do aluno”, assim como afirmam Menegassi e Gasparotto (2019, p. 111), isto é, não basta que o professor leia o texto produzido, mas a forma de marcar sua leitura e orientar a reescrita é decisiva para a melhoria da escrita. A A44 destaca que quando o *feedback* tem o objetivo de fazer avançar, ele auxilia. Essa fala sugere que nem sempre a devolutiva promove progressos: “Sim ajudaram muito,

quando a devolutiva é feita com o intuito de construir, de melhorar e avançar, os modos de escrita tornam-se instrumentos indispensáveis para o processo de ensino aprendizagem.” (A44).

A oportunidade de diálogo entre professor e alunas nesse processo é destacada. A estudante A39 pontua a importância desse diálogo para esclarecer as dúvidas: “Sim, pois através de tudo isso conseguimos ter mais diálogo com o professor que muitas vezes esclarecem nossas dúvidas.” (A39). E a A94 ressalta as devolutivas individuais e as coletivas como momentos de diálogo importantes para o aprendizado: “Quando tem conversa entre professor e aluno para esclarecer as colocações feitas por ambos, e também, as discussões de textos no coletivo em sala, conseguimos ter um rumo melhor, clareando as ideias.” (A94). Outros enunciados corroboram que as acadêmicas atribuem grande valor aos momentos de “conversa” com o professor, seja por escrito e/ou oralmente, em devolutivas individuais ou coletivas, no processo de orientação da produção textual escrita. A A89 afirma: “Alguns professores chamam todas da turma, uma por vez mostrando o que se pode melhorar e o que está certo, isso nos ajuda a ver nossos erros e concerta-los”. (A89). O uso do pronome “alguns” confirma a afirmação da maioria das acadêmicas de que são poucos os docentes que têm a prática de realizar as devolutivas dos/nos textos.

A importância dos diálogos estabelecidos nas devolutivas para que as produtoras vejam aquilo que não conseguem ver sozinhas em seus textos e enxerguem suas potencialidades para aprender a escrita é, novamente, sentido nesses depoimentos: “Em contraponto alguns fizeram eu descobrir minha capacidade de superação de forma amigável mesmo quando apontavam os erros.” (A109) e “isso faz com que possamos rever nossos erros, perceber nossos acertos, e sentir valor em nossa escrita.” (A71). As expressões “de forma amigável” e “sentir valor em nossa escrita” revela um tom emotivo-volitivo que valoriza essa experiência dialógica dos sujeitos aprendizes com seus professores. Seis discentes avaliam as devolutivas em relação ao seu desempenho na produção, afirmando que foram bem avaliadas nas devolutivas, projetando uma imagem de sujeitos que dominam a escrita. É o olhar exotópico do professor contribuindo para que as acadêmicas entendam que podem melhorar e faz com que elas sintam-se valorizadas, projetando uma imagem de sujeitos que são capazes de progredir.

A A59 mostra em sua fala que reconhece que o texto precisa ser compreendido por seu interlocutor: “As devolutivas são importantes, pois por meio delas podemos saber se quem leu o texto entendeu a mensagem que se quer passar.” (A59). É importante lembrar que, de acordo com os estudos do Círculo, os sentidos são produzidos tanto por quem escreve como por quem lê, ou seja, autor e interlocutores são participantes da produção dos sentidos do texto. Ao agir responsivamente, o professor-leitor-revisor dá pistas dos sentidos que construiu a partir do que foi escrito e se eles divergirem das intenções das alunas-autoras, a partir das devolutivas, o texto pode ser adequado.

Outra questão abordada pelas acadêmicas foi a percepção de que as devolutivas mostraram seus avanços na produção escrita no decorrer do curso. É o que podemos ler nas declarações abaixo: “No início eu possuía muita dificuldade, recebia os meus textos cheios de ‘escritas vermelhas’, mas com o tempo fui evoluindo e melhorando. Acredito que os destaques negativo se transformaram em positivos.” (A37). A A70 afirma: “Foram sempre positivas, no sentido de que havia as correções e quando escrevamos outro trabalho para entrega, procurava melhor aspectos apontados no trabalho anterior, assim no final do semestre os professores (alguns) nos entregavam todos os trabalhos escritos, e com isso podia notar os avanços na escrita e em síntese dos textos solicitados.” (A70). Estes enunciados confirmam os discursos dos docentes que afirmaram solicitar que as alunas-autoras comparassem seus textos a fim de observar os progressos. Também explicitam uma afirmação das acadêmicas na qual elas se veem como sujeitos que estão apresentando avanços em seu processo de aprender a escrever na esfera acadêmica.

Entre as avaliações negativas, dez discentes enfatizaram o fato de apenas alguns professores realizarem as devolutivas nos textos. Outras acadêmicas comentam que algumas devolutivas são confusas, conforme lemos nas falas da A76 e A84: “Não muito, visto que não recebemos muitas devolutivas pedindo reescrita e que os textos as vezes nos confunde; mas o que conseguimos receber de crítica construtiva nos ajuda bastante a melhorar e seguir um caminho correto na escrita.” (A76) e “há uma necessidade de melhorias e devolutivas mais esclarecedoras por parte dos professores.” (A84). Os enunciados das acadêmicas revelam a importância do princípio da não ambiguidade na revisão (SERAFINI, 1998) para que a resposta do aluno em sua reflexão sobre o erro e na busca pela melhoria do texto seja efetiva. Outra queixa que encontramos entre os enunciados é sobre o desrespeito a outro princípio da

revisão. A A67 reclama da não pré-disposição do professor para aceitar o que o aluno escreveu (SERAFINI, 1998): “As devolutivas geralmente são do ponto de vista deles (dos professores) alguns não consideram o pensamento do acadêmico. O que espero é que considerem o que escrevemos, não desconsiderem totalmente só porque não é de acordo com o que pensam.” (A67).

As futuras professoras também destacam como pontos negativos das devolutivas a ênfase na forma (questões gramaticais, ortográficas e de formatação). A A92 demonstra consciência de que as devolutivas devem ir além das questões de normas e que a produção de textos dos gêneros acadêmicos demanda a leitura desses textos, a utilização de mecanismos de paráfrase, tomando para si as palavras alheias e transformando-as em suas palavras, bem como o domínio de recursos sintático-semânticos: “Retorno, que ajude a evoluir. Alguns dizem por exemplo tem que escrever um parágrafo até 8 linhas, outros é muito faça em menos. Citam as normas da ABNT, mas quando se vai escrever só as normas não dão conta da escrita acadêmica, é necessário aprender como parafrasear o autor como ligar um pensamento ao outro. Temos que buscar muitas vezes ler artigos, dissertações para tentar compreender e às vezes ainda não compreendemos.” (A92). As estudantes entendem que, muitas vezes, os professores “Focam em coisas desnecessárias e deixam o que é principal na produção”. (A98), descontam nota em questões gramaticais e ortográficas e deixam em segundo plano as questões de conteúdo. Também se queixam de que recebem os textos somente com a nota, um “visto” ou com observações muito sucintas e ficam sem entender o porquê delas: “A maioria dos professores não realiza a devolutiva dos textos, apenas da nota.” (A73) e “Raramente há uma devolutiva, em geral apenas repassam a nota sem uma devolutiva que justifique, o que para mim é frustrante.” (A104). Por outro lado, algumas estudantes destacam que os professores indicam em suas devolutivas questões de sentido e argumentação nos textos, além do uso necessário da escrita/linguagem acadêmica.

Outra indicação é de um tipo de devolutiva coletiva e oral que não supre as necessidades de orientação para que o produtor possa melhorar seus textos: “Raramente recebi meus textos com escrita dos professores, os apontamentos eram feitos de forma coletiva também, os professores anotavam e falavam em voz alta onde houve maior número de erros, etc. Sempre que ia receber já folhava todo o trabalho mas é rara quando havia alguma coisa, até porque sempre temos algo a melhorar nas nossas escritas, e nós sempre

precisamos de ajustes.” (A12). Há também a afirmação de que “o texto vem sem explicações quanto a avaliação, sem ter conversa ou acordo” (A94), ou seja, não há revisão nem orientação para a reescrita, de forma que o diálogo inexistente. Outra avaliação é ainda mais negativa: “Alguns professores nem devolvem, e quando devolvem destacam apenas aspectos negativos, nunca com elogios e nem motivação.” (A28). A A28 destaca sentir falta de comentários que a motivem e reconheça seus acertos.

Algumas falas expressam o uso de dois tipos de correção que pouco contribuem para o processo de melhoria do texto: a) a correção resolutiva: “Alguns professores destacavam o erro circulando e escrevendo embaixo o que era pra ter feito na questão, outros só desconsideravam a questão. O bom de mostrar o erro é que a gente vê o que precisa melhorar.” (A43); e b) a correção indicativa: “Sempre ocorre uma devolutiva com os erros apontados, geralmente os pontos negativos é a respeito da pontuação e repetição de palavras.” (A84). Esses tipos de correção ignoram o diálogo com o autor e/ou não dão a possibilidade de reflexão sobre o erro, ou o autor fica sem ter a certeza do que errou, porque pode haver ambiguidade.

A possibilidade de reescrever os textos é compreendida como muito importante pelas acadêmicas, todavia, elas mencionam que essa prática não é comum. Vejamos nos enunciados. A A101 afirma: “Raras. Quando acontece esse feedback é bom para vermos onde erramos e o que melhorar, podendo reescrever.” (A101). Algumas falas comprovam que a reescrita não é promovida pela maioria dos docentes, como: “A maioria dos textos eram devolvidos no final do semestre, sem devolutivas. Possuíam alguns apontamentos, porém nada específico para arrumar.” (A61) e “Os professores fazem correções no trabalho, poucos pedem p/ reescrever. Não temos devolutivas de forma individual.” (A63).

Apenas duas acadêmicas mencionam que a reescrita é realizada e a avaliam positivamente. A A16 menciona o processo de orientação para as reescritas por meio digital: “Geralmente mandam com círculos nas palavras escritas agora no momento estou no estágio de gestão, recebo as correções do projeto, relatório e planos de aula por email quando preciso arrumar ela manda em vermelho, coloco observações, o devolvemos em azul e se estiver correto ela devolve em preto.” (A16). A fala indica uma forma de correção indicativa com o uso de cores e com momentos de diálogo (“coloco observações”) e confirma o trabalho de

revisão realizado pelos professores das disciplinas de Estágio, como já destacado em seus enunciados.

Diante do exposto até aqui, os discursos das discentes revelam que elas avaliam positivamente as interações entre os professores-revisores e as alunas-autoras quando essas acontecem por meio de devolutivas claras e que promovam a melhoria dos textos. Ao mesmo tempo, seus olhares sobre os docentes (eu-para-o-outro) valorizam aqueles que contribuem para seus avanços por meio de *feedbacks* que, em seu ponto de vista, propiciam com que se tornem mais atentas e críticas na análise de seus erros e na reescrita dos textos, como os docentes das disciplinas de Estágio e os orientadores de TCC. Por outro lado, queixam-se dos formadores que não realizam as devolutivas nos textos ou as fazem de modo insuficiente e confuso e que não propiciam as reescritas textuais. Observamos que os discursos das acadêmicas destoam em alguns aspectos dos discursos dos professores formadores, principalmente na afirmação de que realizam as devolutivas, promovem a reescrita e que não descontam nota nas questões ortográficas e gramaticais.

Ao serem questionadas sobre quais são as expectativas ao receberem dos professores os textos que produziram, as estudantes enunciam que esperam encontrar pistas da leitura do professor, as marcas daquele é o leitor e avaliador de seus textos, no sentido de perceberem seus acertos e o reconhecimento por terem alcançado os objetivos, mesmo que parciais, além das orientações para o que necessitam arrumar. Segundo a A90: “Mas sempre esperamos que junto a essa correção (erros de português e escrever mais) esteja um elogio ou crítica, para assim saber se estamos no caminho certo ou em que devemos melhorar.” (A90). Elas expressam que as indicações dos erros devem ser acompanhadas de “alternativas para sua devida resolução” (A33), sugerindo que a correção indicativa não é suficiente. Também há a menção de que as devolutivas só acontecem no último ano e “que essa prática deveria se estabelecer desde o 1º ano assim a gente não sofreria tanto na escrita do TCC.” (A67).

Doze acadêmicas esperam identificar nas devolutivas dos professores que está havendo melhorias nos seus textos e que cada vez mais eles são satisfatórios para os objetivos que se quer atingir. Também mencionam que esperam que os professores tenham empatia ao ler os textos e “não desconsiderem totalmente só porque não é de acordo com o que pensam.” (A68). Este é um dos princípios da revisão, conforme Serafini (1998), pois o professor ao ler os textos dos alunos deve estar pré-disposto a aceitar o que foi escrito. A A35 expressa

questões extraverbais, da situação imediata e do contexto social mais amplo, que envolvem a produção e influenciam na qualidade do texto: “Que o professor tivesse um pouco de paciência, pois as vezes fazemos cansados, com sono, trabalhamos e o tempo que resta escrevemos.” (A35). Esse enunciado denuncia as condições de vida, trabalho e estudo das acadêmicas, tal como já explicitamos no capítulo quatro. Apenas duas acadêmicas afirmam que as devolutivas vêm ao encontro de suas expectativas.

Ao avaliarem a prática da reescrita textual, a maioria das futuras professoras reconhece a sua importância (67), e a qualificam com adjetivos como “necessária”, “importante”, “construtiva”, destacando que ela permite a avaliação, promove a reflexão e faz melhorar a escrita. A A3 ressalta que essa prática auxilia na vida pessoal e profissional, “pois é de grande valia para a nossa aprendizagem e sempre é um processo de estudo para a vida profissional e pessoal etc...” (A3).

Dois acadêmicas expressam que a prática da reescrita é importante não só para elas, futuras professoras, mas também para seus alunos: “Eu no meu ver acho importante, pois como acadêmica, estudante podemos ver o que erramos, e isso pode ajudar muito uma criança na sua produção textual.” (A35); e “Acredito ser uma prática muito importante, tendo como experiência meus alunos. Muitos só irão compreender e perceber alguns erros através dessa reescrita.” (A99). As declarações de A35 e A99 demonstram que a forma como elas aprendem a escrever na esfera acadêmica de formação, construindo concepções de produção escrita que envolvem a reescrita, faz com que entendam que essas práticas são necessárias também na Educação Básica. Desta forma, o aprender a escrever na esfera universitária influencia na formação das futuras docentes, de maneira que elas aprendem a ensinar a produção textual escrita a partir também das práticas interativas realizadas durante a licenciatura. Outra questão destacada é de que “seria importante essa reescrita para podermos ver nosso avanço de um texto para o outro; ter a oportunidade de melhorá-lo.” (A90), pois quando um texto passa por diferentes versões podemos notar os progressos de seus autores. Mais uma vez, o caráter formativo da avaliação a partir da comparação das diferentes versões de um texto é reconhecido.

Mesmo sendo reconhecida como necessária e importante para a formação do professor, as alunas ratificam que a prática de reescrever é pouco comum (19) ou não é



comum (47) na universidade<sup>54</sup>. As estudantes relatam que apenas um ou dois professores no curso a promovem e que isso é mais frequente nos últimos anos do curso: “Durante os 4 anos nunca fizemos tal atividade, o que acredito que iria contribuir bastante, pois daria mais sentido ao texto.” (A104). Uma delas justifica que essa prática “toma tempo e os professores possuem muitos conteúdos para ministrar.” (A69), por isso ela é pouco comum, sendo mais frequente nos estágios (14) e na escrita do TCC (6), como afirmam as acadêmicas A17 e A94: “Só em projetos e relatórios de estágios, onde temos que pesquisar mais sobre nosso tema, expor sobre nossas experiências, em forma e escrita acadêmica.” (A17) e “Isso acontece agora com a escrita do TCC, essa reescrita é muito boa, pois temos o auxílio de nossos orientadores.” (A94). A A85 afirma que com o TCC “é uma constante reescrita dos textos é um processo difícil, mas muito construtivo.” (A85).

Algumas poucas alunas avaliam negativamente (7) a prática da reescrita dizendo que é maçante, chata, cansativa, que não é necessária na universidade, que depende da forma como o professor orienta e que o objetivo não deve ser só a nota. A A11 reconhece que a prática é necessária, mas não prazerosa: “E reescrever seria bom para aprender melhor, mas creio que um pouco maçante fazer novamente. É necessário, mas não prazeroso.” (A11). Lembramos que Britto (2012) alerta para o fato de que a escrita é exigente. Em texto de 1997, ao referir-se à escolha de textos literários, o autor alerta para o fato de tomarmos cuidado com a “pedagogia do gostoso”, pois ela contribui para a reprodução do senso comum em detrimento da formação crítica do aluno. Com o trabalho de produção textual escrita também deve ficar claro que, na esfera acadêmica, as práticas que envolvem a escrita são complexas, “múltiplas, híbridas e muito diversificadas.” (FISCHER; DIONÍSIO, 2011, p. 91). A orientação correta interfere na qualidade e significado que a reescrita terá para o aluno, se ela não for clara pode tornar-se algo “cansativo/chato”, pois não se reconhecem seus objetivos. É o que confirma o enunciado da A57: “em uma delas é bem cansativo/chato pois já tivemos matéria conteúdo referente ao assunto. Nem sempre é uma prática boa, depende como o

---

<sup>54</sup> Podemos observar que as respostas a diferentes questões são muito semelhantes, mesmo sendo enunciadas por diferentes sujeitos, o que comprova que os discursos das acadêmicas convergem para enfatizar, nesse caso, o valor que elas atribuem às devolutivas e à reescrita e, ao mesmo tempo, o lamento porque essas práticas só são realizadas com mais efetividade por alguns professores, principalmente, nos Estágios e na orientação do TCC. Mesmo que possa parecer uma repetição de enunciados, optamos por mantê-los porque foram respostas a questões distintas e enunciadas por sujeitos diferentes, por isso, por mais que se assemelhem linguisticamente, são enunciados outros, singulares e datados.

professor coloca as orientações para reescrita.” (A57). A graduanda A36 também lembra que essa prática exige muito do professor: “acredito que é dificultoso avaliar individualmente os textos das acadêmicas”; embora seja necessária para as alunas, pois sem a reescrita “da[do] sempre a impressão que já no primeiro texto tudo deve estar perfeito.” (A36). Essa ausência da revisão, das devolutivas e da reescrita apontada pelas discentes, pode ser explicada pela (não) condição (de tempo e/ou formação) do professor para realizá-las. Pois é uma etapa da produção textual escrita que exige conhecimentos específicos (linguísticos, textuais e discursivos) e tempo (extraclasse e em sala de aula) e, por isso, faz parte da concepção de escrita como trabalho.

A partir do que os enunciados escritos pelos formadores e pelas professoras em formação revelam sobre a avaliação que esses sujeitos fazem da interação no processo de produção textual escrita (incluindo a revisão, as devolutivas, a reescrita e avaliação – qualitativa e quantitativa – dos textos), podemos compreender melhor o impacto que o diálogo tem na formação dos sujeitos como produtores de textos e como essas práticas influenciam na construção de concepções a respeito do ensino e da aprendizagem da produção escrita na escola. A análise desses discursos permite-nos afirmar que o trabalho com as práticas de produção textual escrita é reconhecido pelos docentes como responsabilidade de todas as áreas e que os professores se assumem como os principais interlocutores das professoras em formação nas interações escritas. Mas, também levantam novos questionamentos: Se os docentes se reconhecem como interlocutores das acadêmicas por que as devolutivas não fazem parte da prática da totalidade desses professores?, como afirmaram as acadêmicas. Como se estabelecem as relações dialógicas se os textos apresentam apenas uma nota ou um “visto”?, pois, segundo as acadêmicas, é assim que grande parte dos textos são devolvidos.

As futuras professoras declaram que esperam por uma resposta ativa às suas produções por meio de devolutivas/*feedbacks* de maneira a apontar os erros e orientar a reescrita. Mas, essa responsividade é sentida de modo mais efetivo nos docentes das disciplinas de Estágio e durante a escrita do TCC. Por isso, ainda perguntamos: Por que a reescrita não é assumida pela maioria dos docentes como etapa fundamental do processo de aprender a produzir textos? Será a falta de tempo para orientá-la e realizá-la? A (não)

formação do docente para fazer uso de diferentes formas de correção que despertem a consciência discursiva do escritor e promovam a reescrita do texto?

Por fim, podemos afirmar que o cotejamento entre os enunciados dos professores formadores e das licenciandas apresenta uma relação de discordância em relação às práticas mencionadas. Os docentes colocam-se como os principais interlocutores das produções das acadêmicas e afirmam avaliá-las de modo individual ou coletivo, promovendo um diálogo que propicia a reescrita textual e a melhoria dos textos. Por outro lado, as futuras professoras, embora reconheçam a importância e necessidade das devolutivas e da reescrita textual, afirmam que esta não é a prática da maioria dos professores. Essas considerações sugerem que as discentes entendem que está havendo falta de interação entre elas, como produtoras de textos, e seus leitores-avaliadores, os professores, e isso prejudica a aprendizagem da produção textual escrita. O processo de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos, numa perspectiva de escrita como trabalho, assume a revisão numa abordagem dialógica como etapa essencial, que se distingue da simples correção ou tão somente da avaliação quantitativa, pois ela estabelece interações entre autor e professor-revisor que promovem outras escritas/reescritas até que o objetivo seja atingido. Nas palavras de Menegassi e Gasparotto (2019), que defendem essa abordagem, lemos:

A concepção de escrita como trabalho evidencia que a compreensão da escrita em seu processo deve, necessariamente, levar a uma prática pautada na revisão e na reescrita. A revisão difere, portanto, da avaliação ou correção textual, pois seu objetivo é tomar o texto como provisório, passível de reflexão, de reformulações, para, num trabalho colaborativo, chegar à versão que atenda ao objetivo comunicativo em questão. Desse modo, a revisão docente deve pautar-se sempre na devolução da palavra ao sujeito-aluno, tomando-o como autor e revisor de seu texto. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 115).

Nessa perspectiva, a revisão textual é o ponto-chave para o estabelecimento do diálogo entre os formadores e as acadêmicas enquanto produtoras de textos. É também a maneira de o sujeito-produtor de textos assumir-se como autor e dar a sua assinatura ao texto, levando em conta que sua ação sobre o texto, por meio da revisão, se dá antes, durante e após a escrita textual.

A interação entre professores formadores e professoras em formação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Nessa situação, as futuras docentes constituem-se leitoras e produtoras de textos escritos, mas também aprendem, por

meio das práticas vivenciadas, sobre o funcionamento da modalidade escrita da língua e sobre como agir com ela e sobre ela. Todos esses aprendizados influenciam na formação das futuras professoras para ensinar a escrita. Na sequência do texto, analisamos o que dizem formadores e licenciandas sobre a formação para o ensino da produção textual escrita, como os professores avaliam os currículos, as contribuições de suas disciplinas e também o que as acadêmicas aprenderam (ou não) para tornarem-se professoras de língua e ensinarem a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica.

### 6.3 FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO, AS CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES EM SUAS DISCIPLINAS E O (NÃO) APRENDIZADO DAS FUTURAS PROFESSORAS

Nesta seção, discutimos especificamente a formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais. Analisamos o que dizem professores formadores sobre o currículo do curso e sobre as contribuições de suas disciplinas na formação da futura professora de língua materna. E também o que as formandas relatam ter aprendido no curso que as capacite para o ensino da modalidade escrita da língua, quais experiências com o ensino da produção textual já vivenciaram e como avaliam a sua formação para ensinar a escrita.

#### **6.3.1 Formando professoras para ensinar a produção textual escrita: a avaliação dos formadores sobre o currículo do curso e as contribuições de suas disciplinas**

Além de aprender a escrever os textos da/na esfera acadêmica, durante a formação inicial as licenciandas em Pedagogia precisam aprender a ensinar a produção textual escrita, pois serão professoras de língua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de interagirem com alunos de outros níveis em sua atuação docente (como nos cursos de Formação de Docentes ou em disciplinas do Ensino Médio regular) e/ou na Gestão. Para preparar as futuras professoras para essa atuação, os currículos dos cursos de Pedagogia, em geral, apresentam disciplinas específicas para esse fim. No capítulo quatro apresentamos as

ementas, bibliografias e as cargas horárias dessas disciplinas, fazendo uma análise das questões que se referiam ao ensino da produção textual escrita. Pressupondo que os professores que atuam nos cursos conheçam o currículo como um todo, perguntamos como eles avaliam o currículo do curso de Pedagogia de sua instituição em relação à formação do licenciando para ensinar a produção escrita nos anos iniciais do ensino básico.

As avaliações dos docentes formadores se dividem entre identificar fragilidades e insuficiências no currículo e considerá-lo adequado. A P3 denuncia essa fragilidade relatando as dificuldades dos professores iniciantes para ensinar a língua escrita: “A formação inicial para ensinar a produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental é frágil. Os esforços dispendidos nas disciplinas de Alfabetização e Metodologia da Língua Portuguesa e as de estágios não tem se mostrado suficientes na formação do futuro professor. As pesquisas têm revelado que os professores iniciantes (egressos da licenciatura) na Educação Básica apresentam muita dificuldade para alfabetizar e ensinar a língua portuguesa. O currículo do curso de Pedagogia precisa direcionar seu olhar com mais centralidade na formação do professor para atuar no ensino dos anos iniciais e das demandas reais oriundas da prática escolar.” (P3). A avaliação da docente considera não só a quantidade de disciplinas que tomam como seu objeto de ensino o ensinar a ensinar a língua e suas cargas horárias, mas fundamenta seus argumentos em pesquisas sobre os professores iniciantes, afirmando que eles apresentam dificuldades para alfabetizar e trabalhar as práticas de linguagem. Ela também reconhece que o currículo deve priorizar a formação para a docência nos anos iniciais.

Outras docentes afirmam que a discussão da formação para a escrita deve ser ampliada para outras disciplinas, além do Estágio e das disciplinas de Fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa. Dois docentes também consideram que a carga horária das disciplinas específicas é insuficiente, por isso, a P9 propõe: “Considero também que deve ser uma preocupação do coletivo e não apenas dos professores que trabalham com Alfabetização e Língua Portuguesa.” (P9). Nesses enunciados podemos identificar uma preocupação dos docentes com a insuficiência da carga horária e da formação nas disciplinas específicas, anunciando que esta deve ser “uma preocupação do coletivo”, ou seja, de todos os professores. A consciência de que o curso forma professoras para atuar nos anos iniciais da Educação Básica, e isso inclui que elas alfabetizarão e trabalharão com as práticas da escrita, deveria promover o entendimento de que além de responsáveis pela formação dessas

professoras como produtoras de seus textos na esfera acadêmica, cada e todo professor formador também está formando para o ensino da produção escrita. Logo, a forma como eles ensinam a produzir textos, revisam-nos e propiciam diálogos que levam as alunas a desenvolver sua consciência discursiva e a aprender a adequá-los a cada situação de interação, contribui para que elas compreendam o funcionamento desse processo e repliquem em seu ensino.

A formadora A17 não avalia o currículo em relação à formação para o ensino da produção escrita, mas destaca as dificuldades dos futuros professores para escrever e afirma que na universidade isso não se modifica: “Como disse anteriormente creio que o curso acaba colaborando para a perpetuação das dificuldades a medida que não conseguimos dar conta das deficiências já trazidas dos anos anteriores. Penso que a redação do vestibular deve ser uma nota de corte importante.” (P17). Sua fala apresenta uma concepção de que as dificuldades dos alunos na esfera acadêmica são “deficiências” devido à má formação anterior e também ressalta que a redação do vestibular deveria selecionar; conseqüentemente, aqueles que não tivessem uma boa nota estariam fora da universidade. Entretanto, devemos considerar que essa concepção não resolve os problemas que temos na formação inicial, mas exclui ainda mais aqueles que desejam ser professores e vai de encontro à perspectiva dos estudos de letramento, que considera a esfera acadêmica como um espaço de ampliação de letramentos para a interação nessa esfera e para o local de trabalho. A professora não explicita, porém subentende-se que ela aponte para uma questão já discutida na pesquisa, a relação entre saber escrever (produzir textos) e saber ensinar a escrever.

A ideia de saber escrever para saber ensinar a escrever é abordada por outros docentes. A docente P26 considera o domínio da língua essencial para poder ensiná-la e afirma que “não há evidências desse domínio da língua materna (funcionamento e estrutura do português)” entre as alunas. A professora demonstra ter uma concepção de língua como estrutura e de que para ensiná-la é necessário compreendê-la enquanto sistema (P26). Outros três formadores também relacionam o ser produtor de textos para ensinar a produzir textos. A P30, assim como a P17, menciona o “déficit da Educação Básica” em relação à escrita: “Entendo que antes de ensinar a trabalhar a produção para os anos iniciais. É preciso encaminhar propostas que reduzam questões do déficit da Educação Básica dos acadêmicos futuros professores. E, em paralelo, discuta-se metodologias para os anos iniciais. Sem

conhecer as lacunas de formação existentes; o ‘como’ ensinar não se estrutura, pois sem estofo (dos conteúdos conceituais específicos da produção escrita) não há também a sustentação dos conteúdos procedimentais para promover o referido ensino.” (P30). A P31 ratifica a relação entre saber escrever e saber ensinar a escrever: “Creio que pessoas que apresentam muitos problemas para escrever não têm boas condições de promover a produção escrita com crianças e adolescentes. Considero que para poder ensinar a língua materna tem que conhecer bem a língua materna.” (P31). Ressaltamos que as respostas das docentes não avaliaram o currículo, mas indicaram que as acadêmicas apresentam “deficiências/déficit” para escrever e que isso precisa ser resolvido para que aprendam a ensinar a produção textual escrita. Os enunciados sugerem que as professoras reconhecem que deve haver o enfrentamento das dificuldades pré-existentes das alunas em escrita para que a formação para o ensino da produção textual se efetive, mas não apontaram se e como isso poderia ser feito. A P29 considera que não só o currículo é responsável pela boa formação do licenciando, mas que a atuação do futuro professor é prejudicada por seu desinteresse e falta de leitura. Apenas um professor ressalta as dificuldades dos alunos, admite seu despreparo para ensinar a escrita e sugere um trabalho paralelo com o curso de Letras e Jornalismo para complementar a formação.

Nove docentes consideram que o currículo é bom, mas pode melhorar. A declaração da P15 ilustra o reconhecimento de que há alunos que exigem um atendimento diferenciado em relação às questões da escrita: “Acredito que a Instituição oferta uma boa bagagem para o aluno desenvolver as atividades de produção textual, enfatizando a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros textuais, tornando assim a produção do aluno menos artificial, fazendo-o compreender a importância da escrita em nossa sociedade. No entanto, há sim acadêmicos que demonstram maior dificuldade no relacionamento com o texto, seja na interpretação ou escrita, e essa dificuldade nem sempre é superada nos três anos de faculdade, porque exige muito mais do que o empenho do curso. Por esse motivo, não podemos afirmar que todos os alunos sintam-se completamente capacitados para ensinar produção escrita assim que tenham concluído o curso de Pedagogia.” (P15). A resposta da P15 também deixa de avaliar o currículo na especificidade de formação para o ensino da produção textual escrita, ela menciona a boa atuação do curso ao ensinar “diferentes gêneros textuais” durante a graduação, e afirma que nem todos os alunos sentir-se-ão capacitados para ensinar porque não

superaram as dificuldades enquanto produtores de textos. Ou seja, para essa docente cabe ao aluno superar suas dificuldades de escrita para aprender a ensiná-la. Embora aprender a escrever possa influenciar no aprender a ensinar a escrita, há também conhecimentos pedagógicos específicos que precisam ser apropriados.

A P18 considera o currículo adequado, pois as disciplinas específicas (de Alfabetização e Fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa) são propostas após o contato dos alunos com a escola. Ela sugere uma formação contínua por meio de projetos de extensão em que alunas e professoras da rede pública de ensino participem: “Até onde tenho acompanhado os acadêmicos, penso que está de acordo, pois a maior ênfase das disciplinas (Alfabetização e FTMLP) está quando o aluno já teve um contato com a escola e tem consciência do seu papel como alfabetizador e/ou professor de Língua Portuguesa nos anos iniciais, a partir das disciplinas do 1º ano do curso. Seria interessante um projeto de extensão (ou outro) que possibilitasse que tanto os alunos atuantes quanto os professores da rede pudessem ter a formação contínua e reflexiva sobre isso, pois além de ampliar possibilidades formativas contribuiria para uma troca de conhecimentos e a ressignificação de práticas arraigadas.” (P18). A formadora avalia positivamente o currículo, mas sugere a ampliação da formação por meio de projetos de extensão em que possam ser compartilhados estudos e experiências práticas de ensino da produção textual. Dessa forma, haveria um estreitamento das distâncias entre os letramentos acadêmicos e os letramentos para o local de trabalho, tal como defende Kleiman (2001). A professora também ratifica o que Marinho (2010) propõe, isto é, investir em projetos de ensino e extensão para formar o professor de língua.

Além de destacar o que o currículo traz de relevante para a formação das acadêmicas, a P5 ressalta que as experiências anteriores também influenciam na atuação do professor para ensinar a escrita, assim como a P18 afirmou com a expressão “ressignificação de práticas arraigadas”. Ela destaca que o currículo contempla o ensino da língua na perspectiva dos gêneros e promove o uso de diferentes materiais: “O currículo trabalha com o processo de ensino da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental de diferentes modos, no entanto, as experiências dos(as) acadêmicos(as) também refletem na forma como percebem tal ensino da escrita. Inicialmente, podem reproduzir algumas práticas que tiveram enquanto estudantes, antes da formação específica. Práticas que considero significativas e que também



são contempladas na instituição citada: apresentação de possibilidades de trabalho com diferentes gêneros textuais, discussões com os(as) acadêmicos(as) para levarem aos futuros alunos os materiais que são distintos daqueles que eles já possuem acesso fácil em seu cotidiano, no sentido de proporcionar aquilo é diferente.” (P5). O enunciado da P5 destaca outra questão que levantamos na pesquisa: a influência das experiências vividas como alunas no aprendizado de como ensinar a produção escrita. Mais uma vez, emerge dos discursos dos sujeitos constatações que corroboram nossa tese de que para abordarmos a formação para o ensino da produção escrita não podemos desconsiderar as experiências das futuras professoras na sua formação enquanto produtoras de textos.

A responsabilidade pela formação das acadêmicas para ensinar a escrita é atribuída, por sete docentes, às disciplinas de Alfabetização e Letramento e Fundamentos teórico-metodológicos de Língua Portuguesa (FTMLP). Alguns deles consideram que a carga horária dessas disciplinas deveria ser maior. A fala da P19 comprova essa afirmação: “Considero de fundamental as disciplinas da área da Alfabetização/Letramento e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, as quais deveriam contar com uma carga horária maior no curso. Todavia, essa realidade não é [im]possível num formato de curso generalista, muito amplo.” (P19). O enunciado da P16, responsável pela disciplina de FTMLP e Estágio curricular supervisionado em docência nos anos iniciais na IA, revela qual sua abordagem na formação para o ensino da língua: “Ao assumir a disciplina, fiz algumas modificações no encaminhamento para tentar aproximar as futuras pedagogas do universo escolar no que se refere aos anos iniciais. Documentos oficiais do município foram incluídos, bem como a proposição do trabalho com sequências didáticas interdisciplinares a fim de que elas pudessem perceber que a leitura, oralidade e escrita precisam ser articuladas em diferentes áreas do conhecimento, vivenciando, assim, uma proposta de formação de professores que amplia a noção de letramento, da escrita que supera a decodificação em atividades mecânicas e estimula diferentes gêneros em sala.” (P16). A aproximação entre os letramentos acadêmicos e aqueles exigidos na escola (KLEIMAN, 2001), a articulação entre os eixos de ensino da língua e a concepção de escrita na perspectiva dos gêneros são mencionados pela docente como focos na formação docente para o ensino da escrita. A P35 menciona as disciplinas específicas, mas também atrela o saber ensinar a escrever ao domínio da escrita: “Especificamente para o trabalho com o ensino da produção escrita, há duas disciplinas no currículo do curso,

totalizando 170 horas, que dentre outros aspectos, tem esse propósito. O que considero uma carga horária significativa, mas que poderia ser ampliada, tendo em vista que ainda é necessária a aprendizagem da escrita pelos acadêmicos, para então terem condições de aprender a ensinar a produção escrita para as crianças.” (P35). Três formadores afirmam desconhecer a abordagem do currículo na formação para o ensino da escrita.

Ao solicitarmos aos docentes que avaliassem o currículo do curso em relação à formação para o ensino da produção textual escrita, nossa resposta antecipada esperava receber apontamentos sobre as contribuições dos componentes curriculares para essa formação específica e que revelassem concepções de língua, texto e produção textual escrita. Também esperávamos que os docentes apresentassem as lacunas e desafios que os cursos enfrentam para formar o professor de língua materna. Entretanto, um grande número de docentes manifestou-se no sentido de defender que primeiro as futuras professoras precisam aprender a escrever, para então aprenderem a ensinar a produção escrita. Eles atribuíram “as deficiências/déficit” das alunas em escrita às falhas da Educação Básica e afirmaram que o trabalho na formação inicial para mudar essa situação não tem sido suficiente. Outros docentes destacaram como fragilidades do currículo a carga horária insuficiente destinada às disciplinas específicas e revelaram o desafio de formação num curso “generalista” como o de Pedagogia. Alguns formadores, em sentido contrário, destacaram positivamente o trabalho realizado nas disciplinas específicas. Houve ainda professores que, além de avaliarem positiva ou negativamente, fizeram proposições para melhorar a formação para o ensino da produção escrita, como uma parceria com os cursos de Letras e Jornalismo, a realização de cursos de extensão que aproximem os letramentos acadêmicos das práticas na escola, o fato de que a formação deveria ser uma “preocupação do coletivo”, entre outras.

Considerando que os docentes reconheceram que o ensino da escrita é responsabilidade de todas as áreas e que o trabalho de ensinar a ensinar a produção escrita na formação docente inicial deve ser um esforço coletivo, a maioria dos professores alegou que suas disciplinas contribuem para a formação das futuras professoras no que se refere ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais. A P37, professora de Estágio, afirmou em relação às produções de planos de aula e outros gêneros: “Portanto, todas as proposições de redação, intencionam contribuir para a formação de futuros professores, pois a redação clara e consistente, a argumentação, a escrita propositiva são essenciais ao exercício da docência.”

(P37). A docente entende que para ser professor é preciso ter uma “boa escrita”. Porém, em seu enunciado ela se refere à produção textual utilizando o termo redação que traz em sua concepção não um “exercício da escrita”, mas um “exercício do escrever”. Geraldi diferencia essas duas formas de conceber a produção escrita:

Construir na escola “inéditos viáveis” que permitam aos alunos proferirem as suas palavras para serem escutadas; apor-lhes a assinatura em seus textos demanda pensar as produções de textos não como um exercício do escrever, mas como o exercício da escrita, entendido este como construção de autorias, de trabalho entre sujeitos e não apenas entre posições [...]. (GERALDI, 2016, p. 186).

O entendimento de que aprendendo a escrever, ou seja, sendo boas escritoras, as futuras professoras têm maiores chances de saber ensinar a escrita na escola continua sendo destacado pelos docentes. A P27 enuncia: “Ao entender seus próprios processos, podem auxiliar no entendimento dos processos de seus alunos e auxiliá-los.” (P27). A P3 respondeu que: “As experiências com o acadêmicos têm mostrado que as práticas de escrita orientadas auxiliam na produção de textos melhores e possivelmente terão impacto na atividade docente na escola básica.” (P3). A fala da professora reconhece a necessidade de “orientação”/ensino das atividades de escrita na formação e afirma que “possivelmente” refletirão positivamente na atuação profissional das acadêmicas na escola. A relação entre saber escrever e saber ensinar a escrever é relativizada, modalizada pela professora no uso do advérbio “possivelmente”, assim como a P27 afirma que “podem auxiliar”. O enunciado da P31 assegura contribuir com a formação das docentes e reafirma a relação entre ser bom leitor e bom escritor para saber ensinar a leitura e escrita: “Acredito que muitos deles serão capazes de fazer um bom trabalho com leitura e escrita na escola, mas é importante que continuem se fazendo sempre melhores leitores e escritores.” (P31). A P31 estabelece uma condição para a boa atuação das futuras docentes, avaliando que as alunas terão condições de ensinar a leitura e a escrita “se” continuarem suas próprias formações como leitoras e produtoras de textos.

Outros formadores indicam que o processo de ensino da produção textual na universidade reverbera na forma como a futura professora irá ensinar a escrita. Esses enunciados se diferenciam dos anteriores porque enfatizam que as práticas de escrita conduzidas na esfera de formação precisam contemplar os *feedbacks*, assumindo, portanto, uma concepção interativa e dialógica do processo de produção textual. A P7 destaca a importância das correções e dos *feedbacks* do professor formador para que a futura professora

aprenda a fazer isso com seus futuros alunos: “Em especial espero que eles incorporem a ideia de que o aluno precisa receber um feedback, que o professor precisa corrigir e devolver e que a correção precisa apontar os problemas para que ele depois replique esta atitude com seus alunos pois, se ninguém intervir sobre a produção da criança na escola, ela não avançará. Não acredito em espontaneísmo e nem em escola que não corrige o que o aluno escreve (cadernos e produções).” (P7). A P36 também ressalta a importância dessa concepção que vem ao encontro da perspectiva dialógica de produção ao afirmar: “gosto das práticas das devolutivas individuais pois estas podem ser realizadas por eles depois de formados”. (P36).

A P22 afirma que contribui com a formação para o ensino da produção escrita, pois as interações por meio da escrita constituem o sujeito em sua identidade pessoal e profissional. Além disso, ela expressa sua preocupação com as dificuldades das futuras professoras em relação à escrita e, conseqüentemente, ao seu ensino: “O que vejo é que há dificuldades na escrita que podem comprometer a atuação profissional dos acadêmicos. Questões de escrita que se arrastam desde a Educação Básica me preocupam em como estes acadêmicos, como professores vão ensinar aquilo que não dominam em termos de escrita.” (P22). A docente também estabelece a relação entre saber escrever para saber ensinar a escrita.

A P15 declara que a forma como ela concebe o texto e ensina em suas aulas, colabora para a formação das acadêmicas: “Provavelmente, as práticas colaboram para o trabalho futuro do acadêmico, uma vez que em minhas aulas, discuto que o texto deve ser o objeto de ensino de Língua Portuguesa, no entanto não pode ser utilizado apenas como um pretexto para se ensinar gramática, por exemplo. O texto deve ser visto não apenas em seu aspecto linguístico, é preciso enxergá-lo também como um objeto social.” (P15). A docente entende o texto não só em seu aspecto linguístico, mas também como um objeto social e de ensino, vindo ao encontro de uma concepção dialógica de texto.

Os docentes das disciplinas de Estágio mencionam que as produções textuais escritas feitas em suas disciplinas contribuem para a compreensão da prática pedagógica, por meio do exercício da escrita. A fala da P28 revela que o exercício da escrita participa da constituição da identidade profissional docente das acadêmicas, corroborando as pesquisas de Guedes-Pinto (2015): “Costumo ressaltar aos acadêmicos que o tipo de exercício reflexivo feito ao longo da disciplina de estágio, permanecerá na sua prática docente. Propor a partir de um

referencial teórico/prático, executar a partir de um planejamento, analisar o vivenciado de forma a avaliar as limitações e avanços, para novamente propor estratégias e ações é a própria prática docente. Assim, mais que um exercício didático/acadêmico, escrever sobre o que pretende fazer, registrar o que fez e produzir um material capaz de sintetizar o aprendido nesse exercício, sob a supervisão e orientação de sua professora, mais que uma tarefa, é um privilégio. Assim, se eles conseguem estabelecer essa relação, com certeza terão chances de trabalhar na escola, com as crianças ou com os demais profissionais professores nessa perspectiva, de tornar a leitura e a produção da escrita algo significativo e prazeroso.” (P28). A docente entende a linguagem como constituidora do sujeito por meio dos processos reflexivos. Ela revela uma concepção de língua(gem) e de produção textual escrita como prática social e confirma que “aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer.” (FARACO, 2009, p. 131), como afirmam Bakhtin e Mediéved. A formadora compreende que se a futura professora tiver essa compreensão sua prática com a escrita na escola será fundamentada em usos reais da língua.

A P30 também revela essa concepção ao referir-se à prática de produção de narrativas e à sua importância para a constituição da identidade docente: “Acredito que o trabalho com as narrativas é capaz de dar voz aos acadêmicos, apresentando a eles a possibilidade de ser autor, protagonista de suas histórias e suas escolhas, inclusive, a de tornar-se professor. Tenho recebido significativos retornos dos meus alunos quanto as produções de narrativas formativas. Eles revelam que levam para sua prática como professores iniciantes e reforçam o que a literatura específica já confirmou a muito tempo: a produção de narrativa formativa oferece a possibilidade do professor se constituir na e pela relação teoria-prática.” (P30). Segundo a formadora, as professoras em formação colocam em prática aquilo sobre o que refletiram durante suas produções, dessa forma a escrita de textos reflexivos, como as narrativas formativas, além de ser um exercício da escrita (GERALDI, 2016), constitui o sujeito docente em sua prática pedagógica.

Apenas uma professora respondeu que as práticas de sua disciplina não contribuem para a formação docente, afirmando: “Não acredito que possa contribuir para a prática docente, uma vez que atendem crianças, e a produção textual exige menor complexidade.” (P26). Entretanto, vale considerar que as futuras professoras não ensinarão a escrita dos mesmos gêneros que circulam na esfera acadêmica, mas aprendem a como conduzir as

produções textuais, avaliá-las, orientar as reescritas. Também constroem concepções de texto, leitura e escrita ao vivenciarem as práticas com a escrita durante a formação.

Nesta subseção, analisamos o que os discursos dos professores revelam sobre a avaliação que eles fazem do currículo do curso e das contribuições de suas disciplinas para a formação das futuras professoras para o ensino da escrita. Ao afirmarem que contribuem na formação docente para o ensino da produção escrita, os professores não mencionam conteúdos específicos, mas explicitam as concepções que fundamentam esse ensino, e apontam que a forma como encaminham as produções escritas em suas disciplinas reverberarão na futura atuação docente das acadêmicas. Na próxima subseção, analisamos os discursos das professoras em formação em relação a como avaliam os seus aprendizados para ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais.

### **6.3.2 A formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais: os (não) aprendizados das futuras professoras**

Os discursos dos docentes permitiram que pudéssemos conhecer como os formadores avaliam o currículo do curso e as contribuições de suas disciplinas em relação ao ensinar a ensinar a escrita. Também conhecemos as concepções de língua, texto e produção escrita que perpassam algumas falas e as relações que estabelecem entre saber escrever e saber ensinar a escrever. Na sequência, analisamos o que as futuras professoras dizem sobre a sua formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais. Iniciamos perguntando quais conhecimentos teóricos e metodológicos foram construídos durante o curso e que fundamentarão as suas práticas no ensino da produção textual escrita na escola. Nosso objetivo com essa questão foi reconhecer quais concepções teóricas e encaminhamentos metodológicos foram apropriados pelas futuras professoras durante a graduação.

A análise dos enunciados desta questão nos permitiu depreender quatro tipos de respostas: 1) a afirmação de não aprendizado de questões referentes ao ensino da produção textual escrita, por diferentes motivos; 2) a ênfase no ensino em sentido mais amplo, como o domínio do conteúdo e de metodologias diversificadas, e a indicação de conteúdos e autores estudados em diferentes disciplinas; 3) a menção a aspectos relacionados à alfabetização; 4) a indicação de questões, algumas vezes vagas e/ou amplas, sobre o ensino da produção textual

escrita. A fuga do tema na maioria das respostas pode sugerir a não compreensão da pergunta por parte das futuras professoras ou que elas não se apropriaram do que foi ensinado sobre o trabalho com a produção escrita e por isso deram outras respostas para não deixar em branco ou ainda que há lacunas no processo de ensinar a ensinar a produção textual, como afirmado explicitamente por algumas estudantes.

As acadêmicas (17) que responderam não ter aprendido a ensinar a produção textual escrita procuraram justificar relatando alguns descontentamentos com a formação. Vejamos uma a uma as justificativas:

a) foco na teoria e pouca prática: “Nós tivemos muita teoria, textos, mas nenhuma aula que nos ajudassem na prática, tanto que ‘estamos sofrendo com o plano de aula e docência’.” (A89) e “não me sinto tão preparada para trabalhar com o ensino da produção escrita, acredito que ensinaria da forma que aprendi quanto pequena. Pois uma crítica que faço é de ter leituras e leituras na Universidade, mas não a prática de como ensinar, de que forma.” (A107). Esses enunciados confirmam o que verificamos na análise dos currículos (capítulo quatro), uma predominância de disciplinas e carga-horária teóricas, assim como Gatti e Nunes (2009) também apontaram em sua pesquisa. Esse dado é um alerta porque estamos tratando da formação de professores e, como defendem Guedes-Pinto (2016) e Kleiman (2001, 2008b), é necessária uma aproximação entre os letramentos acadêmicos e os letramentos para o local do trabalho. Kleiman também argumenta que são os formadores que podem mensurar “os limites e as possibilidades dos saberes teóricos” (KLEIMAN, 2008b), ou seja, os dados apontam para a necessidade de investimento na formação para a docência.

b) aprendizado insuficiente nas disciplinas específicas: “Tivemos basicamente uma materia em especifico para isso, e ela não nos prepara totalmente para atuar para o ensino da produção.” (A47) e “Apesar de ter a disciplina no 3º ano penso que minha formação é frágil, o que é bem forte em mim é sempre partir do concreto para ensinar e perceber o erro como processo construtivo do aluno.” (A71). As declarações da A47 e da A71 denunciam que há apenas uma disciplina com foco no ensino da produção textual escrita e que ela tem sido insuficiente nessa formação. Como verificamos no capítulo quatro, as disciplinas conhecidas como metodologias do ensino de Língua Portuguesa (com suas variações na denominação) têm 102h na instituição A e 60h presenciais nas instituições B e C. Entendemos que, para além da reconsideração da carga horária das disciplinas e da quantidade e importância dos

conteúdos a serem abordados, é fundamental que os formadores analisem sobre quais concepções o ensinar a ensinar a escrita está fundamentada. Além disso, a análise da bibliografia que acompanha a ementa das disciplinas indica que há divergências entre os conteúdos apresentados na ementa e as referências sugeridas, o que sugere que não se tem clareza sobre o que ensinar e sob quais abordagens teóricas e metodológicas.

c) necessidade de priorizar a aprendizagem da docência: “Em nosso curso de Pedagogia sinto que o foco da formação esta voltada para a área da pesquisa, deixando desejar para a formação de professores dos anos iniciais porém, aprendi que as crianças precisam entender a língua para poder escrever.” (A58). A menção da acadêmica ao foco na pesquisa pode referir-se à priorização de textos teóricos, como verificamos nos enunciados apresentados no item b). Entretanto, precisamos considerar que embora encontremos queixas em relação ao predomínio da teoria, e isso pode ser comprovado também pela análise do currículo, os discursos (como enunciados) das futuras professoras em resposta a diferentes questões valorizam a qualidade das mediações dos professores de Estágio na condução da aprendizagem da docência. Podemos aventar que esse sentimento de falta de questões relacionadas ao ensino da docência aconteça devido à dispersão ocasionada pela amplitude da formação dos cursos de Pedagogia, que além de formarem para a docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formam para a Gestão e, em alguns cursos, para as disciplinas do Ensino Médio (como Filosofia, Sociologia e as disciplinas no curso de Formação de Docentes, por exemplo).

d) contribuiu para a melhoria da escrita das futuras professoras, mas não ensinou a ensinar a escrita: “Bom, em minha concepção o curso contribui p/ o desenvolvimento da minha escrita pessoal, com relação ao ensinar a produção de escrita, não tive muita sorte, as aulas de fundamentação teorica e metodológica não contribuíram quase em nada para isso.” (A91); e “Percebi um avanço em relação a minha escrita, mas para ensinar a modalidade escrita da língua não me sinto nem um pouco preparada. O curso deixou essa questão muito a desejar. Pois foca apenas em teoria e não ensina a prática.” (A106). Os dois enunciados avaliam positivamente o aprendizado da escrita na esfera acadêmica (foco um da pesquisa), porém, negam o aprendizado do ensinar a produção textual escrita. Vimos observando no decorrer da análise que alguns sujeitos entendem que saber/aprender a ensinar a escrever é diferente de



saber escrever, em sentido contrário, há outros sujeitos (tanto docentes como discentes) que estabelecem uma relação entre ser produtor de textos e ensinar a ser produtor de textos.

e) a prática vai ensinar mais que a universidade: “Tivemos boas aulas expositivas sobre a leitura e a escrita na Educação Básica, porém pouca prática dentro da faculdade. Tive muito contato na minha turma de 3º ano, onde por conta própria procurei textos e concepções sobre a correção dos textos dos pequenos. Acredito que poderiam ter abordado mais sobre isto na faculdade.” (A36). A resposta da A36 valoriza os saberes da experiência como essenciais para aprender a ensinar a escrever. Ela destaca que as aulas expositivas foram boas, mas faltou prática. Sua fala revela que ela já atua como professora e isso a fez buscar subsídios para poder “corrigir” os textos de seus alunos. Mais uma vez, os discursos das acadêmicas ressaltam a falta que sentem das questões voltadas para o ensino da produção textual escrita.

Boa parte das respostas das professoras em formação não contemplam a avaliação de sua formação para o ensino da produção textual escrita. Os enunciados enfatizam o domínio do conteúdo para ensinar – mas não se especificam que conteúdos são esses – e o uso de práticas diferenciadas para encaminhar o ensino, como nos exemplos: “Acho que devemos sempre ter o domínio do conteúdo para que os alunos entendam” (A7); e “O professor precisa conhecer o conteúdo e dominar, para uma melhor atuação em sala de aula, criando novas práticas e metodologias diversificadas, para que seu aluno consiga aprender.” (A22). Concordamos com os enunciados das acadêmicas A7 e A22, pois o domínio do conteúdo e de metodologias diversificadas são fundamentais para que o professor saiba e consiga ensinar. Mas suas respostas não explicitaram quais são os conteúdos e as metodologias que aprenderam para ensinar a produção textual nos anos iniciais. Temos observado nas respostas a repetição de discursos que se cristalizaram na esfera de formação docente, entretanto, há um vazio em relação a como operacionalizar esse ensino.

A maioria das futuras docentes cita outros conteúdos, teorias e autores, que embora tenham relação com o ensino e a aprendizagem da língua, não focalizam o ensino da produção textual escrita. Identificamos nos enunciados a menção aos seguintes conteúdos: variações linguísticas, contato com os diferentes gêneros textuais, vícios de linguagem na escrita e na fala, encaminhamentos de leitura, ter o conhecimento da criança (seu tempo, realidade, experiências, desenvolvimento e como ela aprende), ludicidade, cuidar com a caligrafia, ortografia, construtivismo (como método), letramento, zona de desenvolvimento real e zona

de desenvolvimento proximal, sequências didáticas, consciência fonológica, dificuldades de aprendizagem, interdisciplinaridade, história da escrita e seus diferentes estágios, estágios de desenvolvimento da linguagem. Elas mencionam os autores Emília Ferreiro e Paulo Freire. Para exemplificar as falas dessa natureza podemos ler as respostas das acadêmicas A11 e A60: “Ensinar/alfabetizar a partir de textos, do sintático p/ o sintético, contextualizando o texto./ Sequência didática./ Trabalhar a partir de projetos, de maneira transdisciplinar/ A partir da ZDR e ZDP./ diálogo, pois as crianças também trazem vivências (são sujeitos históricos)/ consciência fonológica/ Emília Ferreiro.” (A11); e “saber o tempo de cada indivíduo com relação a leitura e escrita, saber estimular a criança na leitura e na escrita.” (A60).

As acadêmicas também se referem com muita frequência a questões relacionadas ao processo de alfabetização, mencionando as expressões alfabetização e letramento, alfabetizar letrando, métodos sintéticos, ambiente alfabetizador, entre outras. As falas a seguir ilustram que muitas estudantes se referiram ao processo de apropriação do sistema de escrita – a alfabetização em sentido estrito – e não ao ensino da produção textual escrita: “Para o ensino da produção escrita nos anos iniciais é importante considerar que cada criança aprende em seu tempo (especificidade). É importante partir do texto para a compreensão das letras, considerar o letramento e não somente a alfabetização. E respeitar os níveis de alfabetização.” (A72). A A63 declara: “Os conhecimentos de alfabetização e letramento que nos auxilia a entender como construir a escrita com as crianças até se chegar nas produções de texto. Também compreender as etapas de alfabetização de cada turma.” (A63); e A15 enuncia: “contaria várias histórias, textos para a incentivação das crianças, lista de palavras que vejo no ambiente de trabalho que eles gostam, jogos e brincadeiras com letras e palavras também faz com que as crianças tenham muita vontade de aprender a escrever.” (A15). A declaração da A85, embora fale da alfabetização, explicita sua concepção de escrita: “A importância de desenvolver um processo de letramento e alfabetização, no qual o aluno compreenda a função social da escrita, interagindo com o mundo.” (A85).

Observamos na análise dos PCCs que os currículos dos cursos participantes apresentam duas disciplinas relacionadas ao ensino da língua, uma delas relacionada à alfabetização. Nessas respostas, as acadêmicas procuram relacionar o aprendizado do sistema de escrita ao aprender a produzir textos. Compreendemos que aprender a produzir textos acontece mesmo antes de a criança (ou adulto) estar alfabetizada. Algumas falas das futuras

professoras mencionam a produção de textos coletivos na Educação Infantil, como poderemos constatar na sequência, indicando que essa é uma possibilidade no aprendizado da produção textual.

A ênfase às questões de alfabetização se confirma também pelo número de vezes em que a disciplina responsável por essas discussões é citada, que é maior do que os demais componentes curriculares mencionados: Alfabetização e Letramento (9), Fundamentos teóricos e metodológicos em Língua Portuguesa (6), Linguística (1) e Estágio supervisionado (1). As alunas relatam que consideram a carga horária das disciplinas insuficiente.

Poucas estudantes mencionaram em suas respostas “conteúdos” aprendidos e que nortearão seu processo de ensino da produção escrita. As indicações são “gerais” e se aproximam de concepções estudadas e de orientações metodológicas para o ensino da produção textual, como: o texto não deve ser utilizado como pretexto; a preparação para a produção individual; o ensino da “estruturação do texto”; o trabalho de leitura com os gêneros textuais e a correção após a versão produzida pela criança, como podemos ler nos excertos:

- a) “são as aulas de pesquisa de texto, de discussões e elaboração de textos em sala, procurar sempre o aluno buscar a leitura como prazer.” (A6); e
- b) “A forma de ler os textos, revisar os textos, ler com as crianças, mostrar sempre a importância da leitura e da escrita.” (A8). Os dois enunciados (A6 e A8) contemplam questões amplas, e até mesmo vagas, a respeito do trabalho com a escrita: pesquisar, ler, discutir, elaborar e revisar textos. As respostas subentendem duas questões importantes para o ensino da produção textual: 1) para escrever é preciso ler. A relação entre ler e escrever explicitada nas declarações das acadêmicas expressa que elas as concebem como práticas interdependentes e valorizam a leitura fruição. Outras três falas, explicitam com mais ênfase que a escrita depende da leitura: “Incentivar os alunos a ler é o foco, pois quando se tem interesse pela leitura facilita-se na escrita.” (A29); “Metodologias que permitam uma escrita reflexiva e que possua significado para os alunos. Incentivando também a leitura, pois uma está atrelada a outra. Por isso é necessário que formem-se alunos leitores, para que existam alunos escritores.” (A41); e “Incentivar a leitura para facilitar a escrita dos alunos.” (A90). 2) a revisão faz parte do processo de escrita. Entretanto, continuamos perguntando: Mas como ensinar a produzir textos? Que outros conhecimentos foram construídos durante a formação?

c) “penso que a produção precisa ser lúdica temas divertidos, trabalhados muito bem antes de solicitar a produção individual.” (A53). A acadêmica ressalta a importância da ludicidade nas atividades de produção escrita nos anos iniciais. Essa questão é muito importante quando tratamos do ensino para crianças, entretanto, não podemos nos esquecer que a natureza da escrita exige esforço cognitivo (BRITTO, 2012) e que a “pedagogia do gostoso” (BRITTO, 1997) precisa ser evitada. Outro aspecto destacado é que os temas solicitados nas produções devem ser bem trabalhados antes. O entendimento da acadêmica é de que para escrevermos, temos de ter o que dizer, assim como defende Geraldi (1997). Nos estudos dialógicos, todo texto exige um “projeto de dizer” de seu autor, que leva em consideração quem é o interlocutor, em que situação imediata e ampla o texto é produzido e com que intenções.

d) “Compreensão da palavra: conceito, contexto, significado. Estruturação: começo, meio e fim. Principalmente na construção de projetos junto a comunidade. Aquisição da linguagem para que não ocorra defasagem neste processo ocasionando uma consequência futura. Não utilizar texto como pretexto: intencionalidade objetivo – auxilia o estudo e compreensão.” (A81). A estudante aponta para duas noções muito enfatizadas. A primeira é que todo texto deve ter “começo, meio, fim”. Essa é uma orientação que se repete desde os primeiros anos na escola, mas o que ela significa? Como podemos considerá-la em textos de diferentes gêneros discursivos? É necessário ter uma concepção de texto que extrapole sua “estrutura”, pois o texto é formado por sua dimensão linguística (semiótica) e por sua dimensão social (BAKHTIN, 2011 [1959-1961]), mas a repetição da expressão “começo, meio, fim” parece conceber o texto tão somente como “estrutura”. A segunda noção é muito recorrente durante a formação: “não utilizar texto como pretexto”. Essa expressão é retomada na defesa de que o texto não deve ser pretexto para o ensino da gramática normativo-prescritiva. Mas quando pensamos no ensino da produção textual como podemos aplicá-la? Uma resposta possível poderia ser: o texto não deve ser pretexto para ocupar o tempo das aulas e/ou para manter a disciplina na sala, como numa concepção de escrita como consequência, em que a produção textual é realizada a partir de títulos ou temas indicados pelo professor, num exercício artificial e homogêneo, o escrever pelo escrever (SERCUNDES, 1997). A acadêmica também menciona a realização de projetos junto à comunidade, o que explica a preocupação com textos bem “estruturados”, pois os textos, possivelmente, serão publicizados, divulgados.

Essa afirmação subentende uma concepção mais dialógica da produção escrita, pois se tem uma finalidade e interlocutores reais e o aluno-autor assina seu texto.

e) “Partir de um texto e voltar nele durante minha sequência didática.” (A83). A professora em formação demonstra compreender o texto como ponto de partida e de chegada do processo de produção textual (GERALDI, 1984).

f) “articular vários conteúdos de forma a ajudar na aprendizagem (leitura de vários gêneros e escrita em um 1º momento a partir da criança para somente depois fazer a correção).” (A110). Mais uma vez, há menção da relação entre leitura de textos de diferentes gêneros e a escrita. O enunciado da acadêmica sugere que a criança deve produzir, primeiramente, “espontaneamente” e depois ser corrigida. Isso pode levar à ideia de que “a criança escreve, o professor corrige” e que todo o processo de produção se restringe a essas duas etapas, ficando de fora a orientação, o planejamento, a revisão e a reescrita.

g) “enunciados fáceis/de fácil compreensão” (A43). O comando para a produção textual é muito importante na etapa de orientação sobre o que e como escrever, entretanto, se limitarmos a prática de produção de textos a escritas baseadas só no enunciado, sem um trabalho articulado com as práticas de oralidade, leitura e análise linguística e sem considerar o contexto de produção e recepção, será apenas mais um exercício de escrever, na acepção utilizada por Geraldi (2016), ou a prática de redação, o escrever para a escola. (GERALDI, 1993).

Três respostas fogem completamente do tema e catorze acadêmicas não responderam. Esses números podem sugerir que a questão não foi compreendida e/ou que as futuras docentes não sabiam o que responder, por isso preferiram deixar em branco com receio de serem julgadas por errar ou admitir que não aprenderam a ensinar a escrita.

Os discursos das acadêmicas mostram que há problemas na formação das licenciandas para o ensino da produção textual escrita. A análise dos enunciados revelou que elas atribuem seus não aprendizados à falta de foco no aprendizado da docência no curso, ao currículo que enfatiza a teoria em detrimento da prática e afirmam que a experiência na escola vai ensinar mais. As estudantes também avaliam que o aprendizado nas disciplinas específicas é insuficiente e que o curso contribuiu para ensiná-las a escrever, mas não as ensinou a ensinar a escrever. A maioria das respostas das professoras em formação não indicou os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino da escrita aprendidos no curso,

apenas mencionou que se deve dominar o conteúdo e diversificar as práticas. Além disso, apontou para conteúdos, teorias e autores que não se relacionam ao aprender a ensinar a produção escrita. As estudantes referem-se a aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita e citam mais vezes as disciplinas voltadas para a alfabetização. As poucas futuras professoras que se referem a conteúdos relacionados ao ensino da produção escrita, o fazem de maneira ampla e vaga. Elas mencionam a necessidade de ler para escrever, que a escrita deve ser lúdica, que os enunciados que orientam a produção escrita devem ser de fácil compreensão, demonstram a preocupação com a estrutura do texto (começo-meio-fim) e com a correção/revisão do texto. Também enunciam sobre a não utilização do texto como pretexto e de ter o texto como ponto de partida e de chegada do processo de escrita. Tais considerações denunciam lacunas na formação das futuras docentes que não as capacitam para ensinar a escrever nos anos iniciais. A seguir, analisamos os enunciados nos quais elas comentam se tiveram oportunidades de vivenciar práticas de ensino da produção textual escrita durante a formação inicial.

#### *6.3.2.1 Práticas de ensino da produção textual*

O não aprender a ensinar a escrita ou a falta de praticar o ensino da escrita foram queixas das futuras professoras em relação à sua formação. A fim de saber quais foram suas experiências de docência no ensino da produção textual escrita durante o curso, perguntamos se tiveram oportunidade de planejar e orientar a produção de textos e como a encaminharam, se corrigiram e conduziram o processo de reescrita.

Quarenta e duas futuras professoras (das 102 respostas válidas) responderam que não tiveram oportunidade de planejar e executar aulas em que o foco fosse a produção textual. Se considerarmos que a aplicação dos questionários foi realizada no último semestre do curso, é um número significativo de futuras professoras que completarão a graduação sem a experiência de trabalho com o ensino da produção escrita. Esse número se reflete na dificuldade das professoras iniciantes em ensinar a escrita, conforme foi relatado pela professora P3.

A maioria das acadêmicas (58) que já trabalhou com atividades de ensino da produção textual relata que foi em seus estágios. Entre elas, uma acadêmica mencionou que

foi só por observação, não realizou o encaminhamento da produção textual: “Somente nas observações de estágio, onde a professora conduzia a produção de texto coletiva com os alunos.” (A24). Uma das estudantes relatou que realizou a produção de textos com crianças no estágio, mas “que foi algo superficial e em apenas um momento não sendo possível rever, reler ou melhora-los.” (A56). Outras estudantes afirmam que ainda estão planejando o seu estágio de docência ou que estão em seu início. A acadêmica A96 sugere que essa oportunidade veio tarde em sua formação: “estou iniciando o trabalho com a sequência didática da minha docência, somente agora, no último semestre do curso terei essa oportunidade na graduação.” (A96). Outra estudante afirma que optou por não contemplar em seu planejamento para o estágio atividades de produção textual: “não coloquei este tipo de atividade devido a insegurança para esta atividade, (inelegível) de um bom preparo que não era meu caso.” (A16). Temos que considerar que o estágio de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental acontece no último ano do curso e que nas poucas horas de docência as professoras em formação devem abordar conteúdos das diferentes áreas: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Sociais e Naturais, Arte. A produção de textos, numa perspectiva de língua como trabalho, que vem ao encontro da abordagem dialógica, demanda tempo para planejar, escrever, revisar e reescrever. E isso é uma dificuldade para o tempo escasso dos estágios e das próprias estagiárias, que têm seu tempo dividido entre o estudo, o trabalho e os estágios.

Entre as acadêmicas que especificaram o que realizaram em seus estágios, seis estudantes relatam ter orientado a produção de textos. A A72 comenta que orientou a produção, mas “somente corri os olhos nas produções”, não corrigiu os textos. A A110 relata como se sente ao planejar esse tipo de atividade: “Estamos fazendo na disciplina de Docência. É complicado, chega a ser torturante por saber que seremos avaliados por isso. Já trabalhei reestruturando textos, mas como estagiária, portanto seguia regras da prof. regente, porém, não concordava com a metodologia aplicada para a avaliação.” (A110). O sentimento dela mostra que o aprendizado não foi suficiente para que ela se sinta segura para ensinar a produzir textos. O tom emotivo-volitivo de seu enunciado é explicitado nas expressões “É complicado” e “chega a ser torturante” ao se referir à avaliação do formador sobre suas experiências de ensino da produção textual.

As acadêmicas A29, A48 e A20 relatam ter orientado a produção de carta e de história em quadrinhos. O gênero mais citado nos enunciados sobre as produções textuais nos estágios é a carta. Na fala da A48 podemos ler que é realizada a produção, a correção e a reescrita das cartas antes de serem enviadas a leitores reais de outra turma: “Nos estágios foi pensado em textos que os alunos ainda não tinham trabalhado, algo que chamasse a atenção (carta) após a explicação lúdica foi construído a carta para ser entregue a outra turma junto com a correção dos textos e uma reescrita para compreensão dos erros.” (A48). Outros gêneros são mencionados pela A20: “Em quase todos os estágios as crianças produziram escrita, sendo elas, texto coletivo, resumo, interpretação textual, História em quadrinhos, entre outros. Sim além de trabalhar todos esses textos corrigimos o caderno dos alunos.” (A20). O enunciado descreve situações de escrita em sala de aula e enfatiza a concepção de que o que é escrito, precisa ser corrigido, numa perspectiva distante da revisão dialógica.

A acadêmica A7 demonstra uma preocupação em preparar os alunos para terem o que dizer em seus textos: “Sim, discutimos um certo tema e depois eles fizeram a produção, achei que eles deveriam conhecer o respectivo tema da produção textual e assim fiz.” (A7). As produções textuais coletivas são mencionadas por dez acadêmicas. Elas são mais comuns, de acordo com as respostas, na Educação Infantil. A A87 reconhece em sua fala a produtividade das produções coletivas nos anos iniciais e demonstra que é possível realizar um trabalho significativo com esse tipo de produção: “Sim. No estágio no Ensino Fundamental fiz um texto coletivo com as crianças, pois se tratava de 1º ano e me surpreendi com a capacidade das crianças, eles produziram o texto com a minha ajuda e depois fizeram o registro no caderno, também fizemos um cartaz e depois utilizamos o texto em outros dias da docência, foi muito produtivo. Ao pensar nessa atividade levei em conta o processo de alfabetização, a partir da produção de textos coletivos e conhecimento das palavras.” (A87). A produção de textos coletivos é uma atividade interativa, na qual seus autores dialogam sobre o que e como dizer e refletem sobre a construção de sentidos do/no texto.

Algumas estudantes sugerem em suas falas as concepções de produção textual escrita que assumem ou assumiram. A A79 declara que “no estágio de educação infantil, li um poema para as crianças e depois montamos um cartaz com as frases.” (A79). A concepção de escrita para a futura professora é a organização de frases prontas na sequência para formar o poema. E o processo criativo? E a autoria? E o interlocutor-leitor? E o tema do texto? Escrita



como produção ou reprodução? Essa última também é a perspectiva relatada no enunciado da A83: “Sim, eu estava apenas no primeiro ano da universidade, infelizmente reproduzi textos no quadro e pedi para que as crianças (do fundamental) copiassem. Corrigi e eles ‘comiam’ algumas palavras e frases.” (A83). O uso do advérbio “infelizmente” sugere que ela não compactua mais com essa concepção, pois produção textual não é cópia de textos. Outras acadêmicas mencionam que produzem frases sobre o tema trabalhado, como se não fosse possível produzir textos, mesmo com crianças que não estão alfabetizadas: “Até o momento produção textual apenas em forma de frases, levando em conta a fase em que as crianças estavam e o que precisava coletar delas. Não tive oportunidade de orientá-los, mas já corriji textos escritos através de uma leitura de conto.” (A18). A A95 demonstra que reconhece a necessidade de preparo para a produção textual, mas parece que o momento da produção está desvinculado das demais práticas de linguagem realizadas nas aulas, pois a maneira como ela descreve o encaminhamento da produção sugere a concepção de escrita como consequência (SERCUNDES, 1997), ou seja, escrever é a consequência “da mobilização/incentivação”, por meio de músicas, imagens ou histórias. Leiamos sua resposta: “Sim, na escola em que trabalho sempre fazemos produções de texto. Cada gênero textual precisa de uma mobilização para incentivar os alunos, como ler uma história a eles, ouvir uma música, observar imagens para que eles tenham suporte para escrever. Lá sempre há a correção com caneta, ao final. Mas eu gosto de chamar um a um para ler e perceber seus erros.” (A95). Entretanto, a acadêmica demonstra ter uma concepção do processo de revisão mais dialógica e interativa do que o realizado na escola em que trabalha.

Poucas acadêmicas afirmam que realizaram a correção, porém, a reescrita não é mencionada. Como a maioria das experiências relatadas são de estágio, muitas vezes, não dá tempo de realizar todo o processo, chegando à reescrita, como podemos ler em: “Sim durante os estágios, atividades de produção de textos coletivos, confecção de cartazes, receitas. Mas devido ao pouco tempo não deu para corrigir de uma forma que tivesse devolutiva.” (A104).

Algumas futuras professoras mencionam ter realizado todo o processo: produção, correção e reescrita, outras somente parte dele. A A42 menciona que sua correção focalizou as questões ortográficas e de organização dos parágrafos: “Mas tive oportunidades de ler e corrigir os textos escritos pelas crianças, orientei principalmente nos parágrafos, letras maiúsculas em início de frases e nomes próprios, pontuações é o mais frequente erro na hora

da escrita de textos.” (A42). Isso denota uma concepção da escrita com foco na língua e na estrutura dos textos. Quando o foco está somente sobre os aspectos linguísticos e a correção indicativa e resolutiva predominam, a consciência discursiva do produtor não é estimulada, deixando de formar o aluno enquanto revisor de seus textos, competência essencial numa abordagem dialógica de produção textual. A ênfase na correção dos erros ortográficos é bastante mencionada pelas acadêmicas. Os dados parecem sugerir que o termo correção, para as estudantes, significa “corrigir palavras”: “A correção era através de grifos numerados para as crianças sobre o que errou, como acento, letras, etc.” (A80). A acadêmica A80 faz o uso da correção classificatória com foco na ortografia. Uma acadêmica menciona que corrigia os erros ortográficos a pedido da professora da turma. A correção dos cadernos e de caderno de redação também é citada.

Outra estudante demonstra valorizar a produção textual e revela sua insegurança para realizar a correção: “Sim. Como tive pouca produção enquanto criança, procuro que isso não venha a acontecer aos meus alunos. Sempre corrijo, porém esta é a pior parte, pois é um momento de avaliação do aluno que possuo certo medo de falhar e deixar passar algo sem correção ou mesmo me equivocar durante a correção.” (A75). O enunciado da A75 sugere que ela compreende que o texto deve ser “higienizado”, ou seja, que após a escrita o professor precisa empreender uma “caça aos erros” no texto. Essa concepção contraria o princípio da revisão de que não devem ser pontuados muitos erros de uma única vez para não constranger e confundir o escritor aprendiz (SERAFINI, 1998). A estudante também afirma ter “certo medo” de se equivocar ao corrigir, o que demonstra o não domínio das questões textuais.

A A63 relata que o processo de correção e reescrita tem o acompanhamento individual dela: “produzo ou acompanho produções de texto, frequentemente faço a correção com os alunos de forma individual, apontando os erros e pedindo p/ que reescrevam, em alguns casos a reescrita é feita junto com o aluno.” (A63). Essa orientação individual é muito importante para os alunos. A relevância desse processo é enunciada também pela A76: “sim tive oportunidade de corrigir e foi muito rico reescrever os textos visto que as melhorias eram surpreendentes.” (A76). Uma aluna declarou que só fez um exercício de correção de textos infantis no Magistério e outra que realizou a correção durante o estágio remunerado, mas sentiu bastante dificuldade e teve de ser auxiliada pela professora da turma.

Destacamos a fala da acadêmica A36: “Sim, primeiramente pensei num objetivo para a escrita dos meus alunos e formas de os mesmos expor suas atividades escritas, sempre pensando em escrever temas que estivessem dentro do contexto em que estávamos aprendendo. Sim, tanto que realizo formas diferenciadas de correção, não sendo aquelas convencionais em que o aluno é sempre corrigido. Procuo sempre um foco para a correção, com pontuação, uso de s e ss, entre outros. Neste momento estamos com um projeto da ‘Estante mágica’, onde estamos escrevendo para publicar um livro!” (A36). A estudante parece já estar atuando e revela concepções dialógicas do processo de produção. Os textos produzidos estão relacionados ao contexto do que se está aprendendo, tem um objetivo definido, são publicizados, ou seja, circulam para que outras pessoas os leiam, são corrigidos de formas diferenciadas de modo a ser significativa e não “diminuir” o seu produtor. O processo de produção está completo: escrita planejada, produção, correção, (possível) reescrita e circulação do texto.

Sete estudantes declaram que já realizaram os encaminhamentos para a produção textual, mas não descrevem o que consideraram nas atividades. Outras mencionam que consideraram a faixa etária, o lúdico, o interesse das crianças, o perfil da turma, o tema estudado, as dificuldades dos alunos, se sabiam ler e se seria significativo ao planejarem suas ações com a prática de produção textual. Quatro respostas não se adequam ao que foi perguntado e cinco acadêmicas não responderam.

Os enunciados revelam um problema na formação das futuras professoras para o ensino da produção textual escrita, pois quase 40% das formandas afirmaram que não tiveram nenhuma experiência com o planejamento, revisão e orientação da reescrita textual. As acadêmicas não mencionam nem atividades realizadas nas aulas, o que confirma a queixa da predominância da teoria sobre a prática.

Entre as estudantes que tiveram alguma experiência no ensino da escrita, 57% observaram o encaminhamento de produções, orientaram, corrigiram e/ou acompanharam a reescrita de textos nos estágios. Os enunciados revelam desde o planejamento para a realização da produção escrita durante o estágio até a realização do processo completo da produção textual. As experiências positivas destacam uma concepção de escrita dialógica na produção de cartas e textos coletivos e a valorização da revisão e reescrita dos textos. Entretanto, outras vivências apontam para situações de medo, insegurança e tempo

insuficiente para propor a produção textual e para corrigir os textos. Seus enunciados revelam concepções de escrita com foco na língua, quando expressam uma preocupação com a superfície textual ao corrigirem os textos, e como consequência. Além de algumas assumirem a escrita como cópia e organização de uma sequência de frases. Uma estudante que já atua como docente (A36) relatou realizar o processo completo de produção textual (planejamento, escrita, revisão e reescrita), considerando os objetivos de ensino, os interlocutores e uma revisão consciente e diversificada. A avaliação das acadêmicas sobre a sua formação para o ensino da escrita foi antecipada em outras perguntas do questionário. Mas, o último tópico do capítulo aborda diretamente os enunciados nos quais elas mostram como se sentem para ensinar a produção textual escrita, estando quase formadas.

#### *6.3.2.2 Quase professoras: a insegurança para ensinar a produção textual escrita*

A apreciação valorativa das futuras professoras foi enunciada ao se referirem à ação docente no ensino da escrita e ao ensinar a ensinar a escrita. Elas também se autoavaliaram como leitoras e produtoras de textos. Nesta última questão, perguntamos às futuras professoras como elas avaliam a sua formação para ensinar a produção textual escrita na escola. Podemos dividir as avaliações em: boa (23), média (43) e ruim (40). Os números nos mostram que as avaliações negativas e aquelas que consideram a formação insuficiente superam as avaliações positivas. Esses números confirmam que, de acordo com o julgamento das acadêmicas, há lacunas a serem preenchidas na formação para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais.

As acadêmicas que julgam a formação no curso como boa, também reconhecem que precisam se aperfeiçoar e buscar mais conhecimentos, como declara a A38: “Por eu gostar da escrita e leitura, sempre busco e pesquiso sobre isso. Também tivemos disciplinas que nos mostraram outras formas de ensinar. Aprendi muito, porém nunca é o suficiente.” (A38). Apesar de avaliarem que a formação é boa, elas mencionam que a formação ampla do curso não permite que haja aprofundamentos nas disciplinas que formam para o ensino da escrita, como podemos ler em: “Avalio de forma a ser bom, pois ainda preciso me aprofundar ainda mais no mundo da escrita, pois durante o curso de pedagogia a nossa formação passa por muitas áreas de conhecimento, onde não temos o tempo necessário para um aprofundamento

maior.” (A18). Esse enunciado converge com os discursos docentes que apontam para uma formação ampla e generalista nos cursos de Pedagogia.

A acadêmica A53 destaca o trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos realizado pela professora da disciplina específica: “A prof de fundamentos deixou clara a necessidade do trabalho com todos os gêneros de forma explicada para que o aluno conheça realmente antes de partir para a escrita.” (A53). A acadêmica destaca um aprendizado importante para o ensino do processo de produção textual escrita, o ensino explícito e intencional que toma o gênero como objeto de ensino. A A41 revela em sua fala as concepções que, em sua perspectiva, o curso assume – de uma formação reflexiva, de um processo criativo do texto e de uma escrita transformadora: “Uma formação reflexiva, que permita ao aluno criar significado ao que foi escrito, desenvolvendo novas ideias e construindo textos, e uma escrita transformadora.” (A41). Mesmo avaliando positivamente a formação no curso uma acadêmica afirma sentir falta de uma disciplina que trate da escrita e produção e outra declara sentir falta de momentos que ensinem a “aplicar” e corrigir uma produção.

A avaliação mediana da formação é a que se sobressai. As acadêmicas que assim julgam a sua formação para o ensino da escrita reconhecem que o que aprenderam ainda não é o suficiente para se sentirem seguras para ensinar: “Na parte teórica tivemos fundamentação, mas no ensinar a produção da escrita me sinto insegura.” (A109). A A109 confirma outras questões já ressaltadas, como o predomínio da teoria em detrimento da prática. As acadêmicas mencionam a necessidade de uma formação mais prática, tanto de forma mais ampla como também em relação ao ensino da produção escrita, como lemos nas falas seguintes: “Avalio média, pois acredito que as faculdades deveriam focar mais em métodos de ensino e um pouco menos em teorias, pois quando precisarmos só teremos textos e experiências práticas e conhecimentos de métodos muito pouco. O foco deveria ser ensinar a ensinar.” (A19); e “Precária, não só a produção escrita como a docencia em geral. Muita teoria e pouca prática. Na realidade os graduandos sabem perfeitamente o que fazer em uma sala de aula, mas apenas no PAPEL, na prática mesmo, ficamos perdidos sem saber nem por onde começar.” (A91). Os enunciados das estudantes reafirmam o que já foi explicitado em questões anteriores, a necessidade de ampliar as experiências práticas na formação docente. Suas respostas confirmam os estudos de Gatti e Nunes (2009) sobre o perfil teórico dos cursos e reforçam a

necessidade de currículos que aproximem os letramentos acadêmicos e os letramentos para o local de trabalho, conforme os estudos de Kleiman.

As futuras professoras reconhecem que ainda estão em processo de formação. A A43 declara: “Aprendi muita coisa nesse decorrer dos quatro anos que vão me ajudar no meu dia a dia, mas quero aprender mais sobre qual a melhor maneira de ensinar a produção da escrita a meus alunos.” (A43). Elas entendem que a busca de outros conhecimentos e as experiências práticas são necessárias para adquirir mais conhecimento para ensinar a produção escrita, como afirma a A22: “Para ser sincera não tenho segurança para ensinar a produção escrita, acredito que preciso de mais conhecimentos e experiência na área, pois chegar em uma sala de aula, somente com os conhecimentos adquiridos na faculdade, não conseguirei ensinar, preciso de experiência para uma melhor atuação no âmbito escolar.” (A22). A A33 também destaca a continuidade na formação, pois a formação inicial, na concepção das alunas, não dá conta de ensinar a ensinar a escrita: “Concluo que essa formação para ensinar a produção escrita na escola precisa ser aprofundada ainda mais através de cursos e especializações, pois contribui para obtenção dessa habilidade tão necessária e relevante para a atualidade.” (A33). Parece haver uma cristalização do discurso de insuficiência na formação inicial, delegando à formação em serviço/continuada a responsabilidade de formação das questões voltadas ao ensino, não só em Língua Portuguesa. Isso pode ratificar que a formação inicial tem sido muito teórica e que os saberes da prática se aprendem com a inserção na escola como profissionais já formados. Outra acadêmica entende que para ensinar a escrita, precisa aprender a escrever melhor: “Acredito que nem sempre estamos preparados, mas é preciso ir busca de melhorar a nossa forma de escrita, para ensinar as crianças.” (A45). Esse enunciado reitera a relação de saber escrever para saber ensinar a escrever, bastante destacada pelos formadores.

A formação para ensinar a escrita é avaliada negativamente por quarenta acadêmicas. Elas usaram adjetivos como “ruim, fraca, falha, deficiente, rasa, frágil, insuficiente e defasada” para qualificar sua formação. As futuras professoras afirmam se sentir inseguras e despreparadas para o ensino da produção escrita, como podemos ler em: “Quanto a minha formação para ensinar a escrita acredito que não é o quanto eu desejava, não me sinto segura para ensinar isso, pois não tive muitos conhecimentos sobre a prática de ensinar a produzir textos, foi muito mais teoria.” (A107). A principal queixa é a falta de prática de ensino. Duas

delas declaram que a formação que tiveram no curso de Formação de Docentes/Magistério foi melhor, mais prática do que na graduação em Pedagogia. As acadêmicas afirmam que as disciplinas que tratam do ensinar a ensinar a escrita são poucas e com carga horária insuficiente. A A75 declara: “A formação em Pedagogia, não forma para ensinar a produção na escola, pois temos muito pouco no 3º ano em metodologia da Língua Portuguesa e nas demais disciplinas não temos, porque escrever é diferente de ensinar a escrever.” (A75). A estudante explicita, diferentemente de outra colega e de alguns docentes, que entende que não basta saber escrever para ensinar a escrever. Elas avaliam que as disciplinas que tratam desse assunto contemplam muitos conteúdos e, por isso, não há aprofundamento e o trabalho metodológico é insuficiente: “Precisamos de mais matérias que auxiliem na formação, pois é uma infinidade de conteúdo para apenas dois anos de forma fragmentada.” (A48); e “Muito ‘rala’, não consigo imaginar como eu ensinaria a produção de escrita em sala, no curso possuímos algumas disciplinas que passam rápido demais pelas metodologias de ensino. Não me sinto preparada para ensinar a escrita!” (A100).

A A94 deixa revelar em seu discurso a concepção de que para ensinar na Educação Infantil pode-se saber menos porque as crianças não sabem ler e escrever. Ela avalia que a sua formação não é suficiente para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque sabe só o “básico”: “Acredito não estar apta para isso, alunos em anos de alfabetização e letramento não são o meu ponto forte, eu precisaria de grandes experiências e práticas em relação a isso para me sentir segura atuando com esses anos em uma escola, sabendo, atualmente, somente o básico, preferindo a Educação Infantil e não o Ensino Fundamental, em que os alunos estão mais habituados com a escrita e leitura.” (A94). Quatro respostas se referiram ao processo de alfabetização e duas acadêmicas não responderam.

As respostas das acadêmicas a esta última questão confirmam os apontamentos sobre a insuficiência da formação para o ensino da produção textual escrita nos cursos de formação inicial. Apenas 23 estudantes (aproximadamente 22%) consideram que o curso propiciou uma boa formação nesta área. Entre as avaliações positivas as acadêmicas destacam a orientação para o ensino de gêneros discursivos e concepções de uma formação reflexiva, do processo criativo do texto e da escrita numa abordagem transformadora. Mesmo considerando que a formação é boa, elas reconhecem que é muito ampla, o que impede o aprofundamento dos conteúdos nas disciplinas e exige que se estude além das aulas.

As acadêmicas que julgaram que a formação é mediana (quase 41%) reconhecem que ainda estão em formação, mas apontam que há necessidade de maior ênfase na prática, pois só os estudos teóricos não conferem a elas segurança para ensinar a produção textual. Ao afirmarem que precisam aprender mais, uma estudante relaciona o saber escrever ao saber ensinar a escrever e reitera que precisa melhorar a sua escrita para ensinar as crianças. (A45).

A avaliação negativa das acadêmicas sobre sua formação para ensinar a produção escrita é muito significativa (38%). As estudantes escolhem adjetivos que a (des)qualificam, como “ruim, falha, deficiente, defasada, etc.”. A principal queixa das futuras professoras, e que vem se repetindo ao longo de seus enunciados, é a falta da prática de ensino. Elas apontam que além de haver apenas uma disciplina que trata do ensino da produção textual, há muitos conteúdos a serem estudados e a ênfase está sobre a teoria. Dessa forma, falta aprofundamento e o trabalho metodológico é insuficiente. Isso faz com que elas afirmem sentirem-se despreparadas e inseguras para ensinar a produção escrita nos anos iniciais.

Este capítulo enfatizou a importância e necessidade da interação entre os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem a produção textual escrita. Esses sujeitos explicitaram como se realiza (ou não) o jogo dialógico entre os professores-leitores-revisores e as alunas-autoras no processo de ensinar e aprender a produção textual escrita. Esse jogo acontece quando professores e alunas ocupam o papel de interlocutores uns dos outros, seja na função de leitores e/ou revisores dos textos produzidos, na produção e recepção dos *feedbacks* ou ainda nas conversas orientadoras que acompanham o processo de escrita, revisão e reescrita.

Nesse diálogo, os professores assumem-se com os principais interlocutores das alunas-autoras, afirmam ler os seus textos, revisá-los e orientar a reescrita dos textos. Também se colocam como avaliadores dos textos e, para isso, afirmam estabelecer critérios para a correção. Seus enunciados revelam o uso de diferentes tipos de correção: classificatória, indicativa, resolutive e o foco tanto na forma como no conteúdo. Eles também afirmam realizar devolutivas individuais e por escrito, coletivas e orais dos/nos textos, além de promover a reescrita textual. Há menção entre os enunciados-resposta da consideração de quem é sujeito-autor e de uma avaliação numa perspectiva formativa. A maioria dos professores formadores faz uma apreciação valorativa muito positiva da sua atuação como aquele que ensina a produção textual e promove uma interação significativa com as alunas-autoras durante esse processo.



Por outro lado, a avaliação das discentes sobre esse processo vem de encontro ao que foi assumido pelos docentes. As futuras professoras apontam que são poucos os professores que estabelecem o diálogo por meio de devolutivas nos textos. Embora as alunas julguem que as devolutivas e as reescritas são importantes e necessárias, segundo as estudantes, elas são pouco realizadas. Só acontecem de maneira mais significativa nas disciplinas de Estágio e na orientação do TCC. Elas também indicam que algumas devolutivas são confusas e insuficientes, pois apenas indicam o erro, e que há o predomínio de correção das questões ortográficas e gramaticais e dos apontamentos negativos nos textos. Os discursos das alunas-autoras divergem dos discursos dos docentes e sugerem que há falta de interação e/ou uma interação ineficaz no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita na formação inicial.

A última seção do capítulo focaliza a avaliação de docentes e discentes sobre a formação das licenciandas para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica. Os docentes apontam fragilidades no currículo para essa formação, como a característica generalista dos cursos de Pedagogia e a carga horária insuficiente das disciplinas específicas. Eles também apontaram que as deficiências da Educação Básica com relação à escrita precisam ser supridas na graduação para que só assim, sabendo escrever, as acadêmicas aprendam a ensinar a escrever. Outros docentes avaliaram que o currículo é bom e que as disciplinas específicas fazem um bom trabalho, mas que são necessárias ações como projetos de extensão, parceria com outros cursos e a preocupação de todos os professores com essa formação. Apesar das fragilidades do currículo apontadas pelos docentes, a maioria deles avalia que contribui em suas disciplinas na formação das alunas para o ensino da produção textual escrita, seja na constituição da identidade docente por meio de narrativas e dos textos reflexivos da disciplina de estágio, do uso de *feedbacks* e da formação das futuras como produtoras de textos. Dessa forma, a partir da avaliação dos formadores, apesar das lacunas, o curso tem contribuído para a formação das futuras docentes como professoras de língua.

Entretanto, na avaliação das formandas se sobressai um tom de insegurança, despreparo e lamento por uma formação que enfatizou mais as questões teóricas e deixou as práticas em segundo plano. Segundo as acadêmicas, a formação tem sido insuficiente e as experiências com o ensino da produção escrita, em sua maioria, aconteceram (estão

acontecendo) nos estágios. Devido ao limite de tempo nas docências, conforme as formandas, não é possível realizar, durante o estágio, o processo completo da produção textual (planejamento, escrita, produção, revisão, reescrita). Mesmo salientando algumas questões positivas que aprenderam no curso e reconhecendo que a formação precisa continuar, os enunciados das futuras professoras revelam que os cursos não estão formando, com qualidade, para o ensino da produção textual no ensino básico.

Sobre nossa preocupação com a formação para o ensino da produção textual escrita, segundo foco desta pesquisa, Menegassi (2004), em suas pesquisas sobre “escrita e interação” já comprovava, há mais de uma década, as lacunas na formação dos estudantes das licenciaturas, nas instituições de Ensino Superior:

É prática corrente nos cursos de Letras e Pedagogia a falta de trato com a escrita, mais especificamente, com ‘o ensinar a ensinar a produção de textos’ [...] o estudante é levado ao estudo de variadas teorias que abordam o tratamento com o texto como base de ensino da língua materna. Contudo, raras são as instituições que levam esses acadêmicos à construção e incorporação de conhecimentos a partir de práticas delineadas especificamente sobre a pedagogia da escrita. Isto significa que os cursos de licenciatura especificados falham na formação de professores de leitura e escrita. (MENEGLASSI, 2004, p. 110).

Os resultados da pesquisa demonstram que essa realidade retratada por Menegassi permanece como um desafio na formação inicial dos cursos de Pedagogia analisados. Esses resultados implicam a necessidade de novos estudos sobre a formação de formadores na área do ensino e da aprendizagem da língua escrita na esfera acadêmica de formação, bem como sobre a avaliação dos currículos das licenciaturas e dos programas das disciplinas específicas de formação em Língua Portuguesa. Os enfrentamentos para que haja mudanças na formação inicial do professor de língua materna, reverberarão no modo de ensinar a escrita na Educação Básica. Entendemos que a escrita é um instrumento de inserção social e de emancipação do sujeito se ela for entendida como uma prática social desde os anos iniciais da Educação Básica. Logo, as atividades de escrita na escola precisam ter função social, ou seja, o aprendiz precisa ter motivos para ler e escrever e aprender a interagir por meio da escrita também fora da esfera escolar. Dessa forma, o ciclo vicioso que aponta para as dificuldades dos alunos em leitura e escrita desde os anos iniciais e que permanece no Ensino Superior, pode ser interrompido, modificando qualitativamente as interações mediadas pela escrita em diferentes práticas sociais de variadas esferas de atividade humana.

Por isso, ressaltamos a relevância de melhor compreender a formação do futuro professor em relação às práticas de escrita das quais ele participa em seu processo de constituição docente e de como ele aprende a ensinar a produção escrita. Oxalá possamos construir uma formação que propicie ao sujeito condições para aprender a ler e produzir textos na esfera acadêmica e também a aprender a ensinar a escrita numa perspectiva de promover práticas sociais mediadas pela escrita, em que seu aluno interaja em diferentes situações, por meio de textos de diversos gêneros discursivos, constituindo-se um cidadão crítico e participante da sociedade.

## 7 CONCLUSÃO

[...] a nossa pesquisa nunca será inédita, pois tal palavra, não elimina a possibilidade de outros e inquietantes olhares sobre o tema. Tal percepção nos conduz a humildade enquanto pessoa e pesquisador diante da palavra do outro. É o olhar responsivo de Bakhtin que nos leva a compreensão que, mesmo diante dessa percepção plural, apenas nossa contribuição será singular, irrepetível! Porque nada do que pesquisamos já não foi dito ou refletido por outros. O diferencial encontra-se apenas na nossa forma particular de dizer.

(PEREIRA, 2016, p. 18)

O trabalho com a escrita na formação universitária é uma preocupação entre discentes, docentes e pesquisadores. O estudo sobre o ensino e a aprendizagem da escrita na esfera acadêmica vem sendo tematizado há algumas décadas por diferentes pesquisadores e sob diferentes perspectivas teóricas. Esta pesquisa tratou, especificamente, do trabalho com a escrita (leitura e produção textual) na formação inicial de licenciandas de cursos de Pedagogia. A investigação buscou compreender como as práticas mediadas pela escrita são conduzidas e ensinadas pelos docentes formadores a fim de formar professoras leitoras e produtoras de texto na esfera acadêmica e como se ensina e se aprende a ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica. A pesquisa conjugou esses dois aspectos por entender que ao aprenderem a ler e escrever os textos dos gêneros discursivos da esfera acadêmica, entre eles aqueles que formam para a docência, as acadêmicas compreendem o funcionamento linguístico, textual e discursivo dos enunciados lidos e produzidos e desenvolvem concepções sobre seu ensino e aprendizagem que reverberarão em sua atuação ao ensinarem a produzir textos no Ensino Fundamental I.

A análise dos dados apresentou: a) quem são os sujeitos participantes da pesquisa; b) como os currículos dos cursos se organizam, quantas e quais disciplinas mencionam o ensino da escrita e os fundamentos teórico-metodológicos sobre o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica; c) que vivências os docentes formadores e as acadêmicas têm com práticas culturais e letradas de diferentes esferas da atividade humana; d) quais experiências com a leitura e a escrita constituem a história de vida e formação das licenciandas; e) como os discursos docentes e discentes registram o acontecimento das práticas de leitura e produção textual escrita durante a formação: o que, como e com quais objetivos os textos são lidos e escritos e que dificuldades são apresentadas pelas discentes; f) que os discursos de professores e acadêmicas discordam em relação às interações estabelecidas (e a falta delas) entre professores-leitores-revisores e alunas-autoras no processo de aprender a escrever os textos de gêneros discursivos da esfera acadêmica de formação; g) que as futuras professoras afirmam que a formação para o ensino da produção textual escrita nos cursos tem privilegiado a teoria em detrimento da prática e que elas sentem-se inseguras e despreparadas para ensinar. Retomemos essas questões na sequência.

Pensar a formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica implica conhecer os sujeitos que interagem e dialogam nos processos de ensinar e aprender a escrita. Nesta pesquisa, contamos com dois grupos de sujeitos – os trinta e sete professores formadores e as cento e onze acadêmicas concluintes – de três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do município de Ponta Grossa. Os sujeitos participantes da pesquisa, em sua quase totalidade (144/148), são mulheres que buscam formar-se, constituir-se como profissionais da Educação. A predominância de mulheres na docência das licenciaturas e dos anos iniciais da Educação Básica é um fato sócio-histórico e cultural confirmado em nossa amostra.

Os professores formadores, em sua maioria, apresentam um percurso de formação dedicado à docência, desde o Ensino Médio, com formação no curso de Magistério/Formação de Docentes, definindo sua escolha profissional ao cursarem Licenciaturas (como primeira ou segunda graduação) e buscando aperfeiçoamento/especialização nos cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu* na área da Educação e/ou áreas afins à sua formação inicial (bacharelados e outras licenciaturas). São sujeitos com experiências de ensino no magistério da Educação Básica e no Ensino Superior. Eles afirmam participar de diferentes e diversas práticas e

eventos culturais e de letramento, tendo acesso aos bens culturais e letrados de diferentes esferas da atividade humana, o que influencia na sua constituição enquanto pessoa e profissional, formando suas identidades. Ao marcarem objetivamente no questionário a frequência dos eventos de letramento promovidos em suas aulas, os docentes apontam para situações que denotam o que se espera a partir do papel social que assumem, de maneira a projetar a imagem de sujeitos participantes da cultura letrada na esfera acadêmica. Essa imagem é coerente com os discursos docentes a respeito de suas experiências culturais e letradas fora da esfera de trabalho e nos enunciados que explicitam como eles ensinam a leitura e a escrita.

São esses sujeitos que promovem práticas de/com a escrita durante a formação inicial das futuras professoras e, por meio, delas ensinam a ler e escrever textos de gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica e ensinam a ensinar a produção textual escrita, promovendo a constituição e ampliação dos letramentos acadêmicos e dos letramentos para o local de trabalho (a escola).

As professoras em formação são, na quase totalidade, jovens oriundas da escola pública, poucas optaram pelo Magistério/Formação de Docentes no Ensino Médio, a maioria escolheu o curso regular ou outros cursos técnicos. Algumas delas já realizaram outra graduação e especializações e outras permaneceram muito tempo afastadas dos bancos escolares. São estudantes trabalhadoras que atuaram ou atuam como professoras ou estagiárias nas escolas, mas também no comércio e na prestação de serviços. Além de estudarem e trabalharem, algumas são mães, donas de casa, esposas e dividem seu tempo entre diversas atividades. Seus discursos revelaram um acesso limitado aos bens culturais e letrados, prevalecendo atividades voltadas aos letramentos vernaculares. Embora as futuras docentes afirmem ler e escrever diversos textos de diferentes gêneros discursivos, construindo inicialmente uma imagem de professores-leitoras e escritoras, ao se autoavaliarem em relação a essas práticas na universidade projetam para si mesmas uma imagem de leitoras e produtoras de textos que está aquém do esperado. Essa imagem construída pelas acadêmicas pode ser o resultado do excedente de visão de outros sujeitos sobre elas, como o excedente de visão dos professores ao avaliarem negativamente suas participações nas práticas de leitura e escrita.

As relações de interação entre docentes formadores e professoras em formação, a partir do olhar exotópico de uns sobre os outros, do acabamento provisório que se atribuem, das transformações históricas e sociais vivenciadas por cada grupo, fazem com que se constituam sujeitos em permanente formação e transformação. A apreciação valorativa dos professores sobre os enunciados produzidos pelas alunas e a forma como eles materializam essa avaliação em seus *feedbacks* contribui para a formação do excedente de visão que se constrói para esses sujeitos. Pudemos constatar isso nos resultados da pesquisa. Quando os docentes apontam para as dificuldades das alunas ao lerem e escreverem, quando valorizam mais os erros e equívocos do que os acertos e as potencialidades, acabam por imprimir às estudantes uma identidade fragilizada de futuras professoras que não sabem ler nem escrever e, muito menos, ensinar a escrita. Essa imagem construída pelo excedente de visão dos professores, que dá um acabamento provisório e constitui o sujeito, acaba sendo internalizada pelas futuras docentes, afetando sua seu horizonte apreciativo quanto às suas capacidades para aprender a ler e escrever na universidade e para se tornarem professoras de língua portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica.

Esses dados demonstram a relevância da postura e ação do professor sobre a formação da identidade pessoal e docente de seus alunos e faz com que nos questionemos: Qual têm sido nossa postura e atitude como professores formadores diante de nossos alunos nas questões relacionadas às práticas de leitura e de produção textual escrita na esfera acadêmica de formação? Estamos cientes de que podemos ver nessas futuras professoras aquilo que elas mesmas não podem ver, valorizando as potencialidades, ensinando e acompanhando o progresso delas, a despeito da imagem de “professoras despreparadas”, de docentes que não sabem nem escrever e que não são capazes de ensinar a língua materna, que a sociedade tem insistido em divulgar?

Não queremos imputar aos professores formadores a responsabilidade única pelo processo formativo das docentes dos anos iniciais, pois cada sujeito necessita responsabilizar-se pelo que faz e diz na posição/lugar social que assume em cada esfera de atividade humana. Mas precisamos reforçar que, na perspectiva dialógica, todos os sujeitos são constituídos na alteridade e nessa relação dialógica se completam mutuamente. O sujeito é datado historicamente, isto é, todas as experiências vividas ou a falta de oportunidades marcam a sua vida e a sua história. Mas apesar disso, esse sujeito não está fadado a permanecer sempre do

mesmo jeito, pois ele é ativo, dinâmico e nas relações sociais vivenciadas com diferentes *outros* se forma e se transforma. O sujeito está sempre respondendo àquilo que chega até ele e é responsável por seu agir e pelos discursos que produz (BAKHTIN, 2011 [1920-1923]; BAKHTIN, 2017 [1920-1924]). Dessa forma, professores formadores e professoras em formação estão em plena e ininterrupta formação. As dificuldades em leitura e escrita que as licenciandas trazem ao chegar à universidade, não precisam permanecer, mas elas podem ser solucionadas num trabalho conjunto entre formadores de todas as áreas e as acadêmicas. A falta de acesso aos bens culturais e letrados pode ser enfrentada na oportunização de diferentes experiências realizadas durante a formação, como a visita a museus, exposições artísticas, a participação em eventos culturais e científicos, o acesso a diferentes obras e materiais de leitura, entre outros. Nessa perspectiva, a formação de docentes vai muito além do ensino dos conteúdos específicos de cada área, de leituras e escritas que avaliem a apropriação de conhecimentos, mas preocupa-se, não só com a formação profissional, como também com a formação humana dos sujeitos, tão necessária e importante para a constituição da pessoa humana e do educador.

Para compreender como acontece essa formação, primeiramente, analisamos os discursos dos formadores para saber como os professores formadores se enunciam ao tratar do ensino da escrita (leitura e produção textual escrita) na graduação. Os docentes formadores afirmaram promover a leitura e a produção textual escrita de textos de diferentes gêneros discursivos em suas práticas pedagógicas. Eles apresentaram-se como professores preocupados com a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e produção escrita das futuras professoras. Também mencionaram o uso de diferentes metodologias para promover a leitura e a compreensão dos textos, bem como solicitaram a produção de textos de gêneros discursivos variados e que contribuíssem para a aprendizagem dos conteúdos estudados. Os docentes se reconheceram como os principais interlocutores das alunas, promovendo, algumas vezes, a leitura entre as colegas da classe e, raramente, destinaram os textos para outros leitores. Eles também afirmaram corrigir os textos produzidos em seus aspectos formais e de conteúdo, realizando devolutivas que orientam as reescritas textuais. Ao se afirmarem como interlocutores, leitores e revisores, os formadores compreendem que estão contribuindo para a formação de professoras leitoras e produtoras de textos escritos.



Embora as práticas de leitura e de produção escrita façam parte das práticas letradas de formação e aconteçam em todas as disciplinas, os discursos dos docentes revelaram que elas não são assumidas como objeto de ensino, mas, em sua maioria, são solicitadas para o acesso aos conhecimentos e para a avaliação de sua compreensão. Apenas alguns docentes afirmaram preocupar-se com as produções textuais numa perspectiva mais dialógica e interativa, considerando as alunas como autoras, compartilhando a leitura dos textos produzidos, fazendo uma revisão dialógica, oferecendo devolutivas que contribuem para desenvolver a consciência discursiva das produtoras e promovendo as reescritas textuais.

Entretanto, também observamos que os docentes assumiram o *discurso do déficit* ao apontarem que as acadêmicas apresentam dificuldades na leitura e na escrita dos textos propostos e ao indicarem falhas em sua formação anterior, na Educação Básica. Alguns professores também indicam falhas no currículo do curso em relação ao ensino da escrita na esfera acadêmica, mas avaliam positivamente as contribuições nas suas disciplinas para essa formação. Se a maioria assume fazer um bom trabalho de ensino da escrita, por que as dificuldades insistem em permanecer?

A análise dos enunciados dos docentes mostrou que, parece prevalecer, nos eventos de letramento da esfera acadêmica, o modelo autônomo de letramento, segundo a concepção de Street (2014), pois ao avaliarem o desempenho das alunas em leitura e escrita, sugerem fazê-lo numa perspectiva de mensurar suas competências cognitivas e individuais para ler e escrever, uma abordagem mais próxima do conceito de alfabetismo. Entretanto, ressaltamos que, segundo Rojo (2009, p. 98), “as práticas sociais de letramentos que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento da leitura e da escrita.” Isso implica o investimento em práticas e eventos de letramento que ampliem as experiências com a leitura e a produção escrita. A abordagem assumida parece privilegiar os modelos de habilidades de estudos e socialização acadêmica distanciando-se do conceito dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010a, 2010b). Nessa perspectiva, os enunciados dos sujeitos sugerem um distanciamento entre eles e a linguagem, como se a língua fosse autônoma em relação ao indivíduo, algo distante, cuja forma “ideal” e “neutra” é difícil de ser alcançada.

Todavia, entendemos que cabe a nós formadores compreendermos que todos os sujeitos são letrados de acordo com as oportunidades a eles oferecidas e que a formação

inicial na esfera acadêmica é uma nova e diferente oportunidade de vivenciar eventos e práticas de letramentos sociais que os constituam pessoal e profissionalmente, fazendo-os leitores e produtores de textos de diferentes gêneros discursivos e transformando suas identidades. Pra que isso aconteça, vale lembrar que “a prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999), assim como “as dimensões escondidas” (STREET, 2010b), precisa dar lugar ao ensino explícito da leitura e da escrita, dando a conhecer aos leitores e produtores de textos os objetivos e critérios de avaliação dos textos. Marinho (2010) reitera essa questão, defendendo que ao chegarem à universidade, as acadêmicas iniciam suas interações em uma esfera de atividade antes desconhecida, de forma que é nesse tempo e lugar que elas conhecerão novos discursos e aprenderão a ler e escrever textos de gêneros discursivos relacionados aos letramentos acadêmicos e aos letramentos para o local de trabalho. Por isso, exigir que ao serem aprovadas no vestibular já dominem tais discursos (e tudo o que eles envolvem, desde o vocabulário até a organização textual e a função discursiva de cada gênero), como sugeriram alguns docentes, é querer avaliar e selecionar antes de ensinar.

Nesse sentido, alguns docentes indicaram a necessidade de todo professor assumir a responsabilidade pelo ensino da escrita, sugeriram parcerias entre disciplinas e professores na proposição, revisão e avaliação de trabalhos escritos, de maneira a não sobrecarregar alunas e docentes, além de proporem disciplinas específicas sobre leitura e produção ofertadas por docentes do curso de Letras. Um número reduzido de docentes reconheceu que, devido à quantidade de alunos e a demanda de trabalho, têm promovido poucas produções textuais e não tem conseguido dar o *feedback* adequado aos textos.

Os discursos das futuras professoras também foram analisados a fim de compreender como elas aprendem a ler e a escrever nas práticas sociais mediadas pela escrita que acontecem na esfera acadêmica de formação inicial docente. As acadêmicas afirmaram realizar diversas leituras durante a formação inicial, mas também apontaram que já sentiram ou ainda sentem dificuldades para compreender os textos de algumas disciplinas. Elas também relataram falta de recursos financeiros para fotocopiar os textos e falta de tempo e disposição para realizar as leituras, que pode ser explicado pelo fato de serem sujeitos de camadas menos privilegiadas economicamente e terem de trabalhar e estudar.

Em relação às produções textuais escritas, as estudantes reconheceram que grande parte dos textos solicitados atendem a objetivos de avaliação sobre a compreensão dos

conteúdos das disciplinas. Embora elas reconheçam seus progressos nas práticas de leitura e de produção escrita ao longo da graduação, afirmam que faltou um ensino mais explícito e sistemático por parte da maioria dos professores. As futuras docentes queixaram-se do foco excessivo dos formadores na correção dos aspectos ortográficos e gramaticais dos textos, em detrimento da valorização do conteúdo, e a falta de devolutivas que orientem a reescrita e a melhoria dos textos. Por outro lado, as professoras em formação ressaltaram a relevância das produções textuais realizadas nas disciplinas de Estágio e o acompanhamento cuidadoso e dedicado dado pelos docentes dessas disciplinas. Também destacaram a escrita do TCC e a atuação dos professores orientadores que efetivam de maneira significativa as devolutivas e as reescritas.

Os discursos dos formadores e das professoras em formação sugerem a valorização das interações, pois compreendem-nas como muito importantes, tanto no processo de ensinar e aprender a escrever na esfera acadêmica, bem como no ensinar e aprender a ensinar a produção escrita nos anos iniciais. Entretanto, ao avaliarem se esses processos têm sido interativos e dialógicos na formação inicial os discursos dos sujeitos divergem. Os formadores afirmam interagir com as alunas-autoras por meio dos *feedbacks*/devolutivas, conversas e orientações para as reescritas dos textos e entendem que essa forma de trabalhar com o ensino da escrita se reflete na formação das acadêmicas para o ensino da produção textual na Educação Básica. Porém, as acadêmicas apontam para uma falta de interação e diálogo entre os professores-leitores-revisores e elas, como alunas-autoras. De acordo com as licenciandas, a maioria dos professores não faz devolutivas ou elas são confusas e insuficientes. Quanto a aprenderem a ensinar a produção textual, a situação é ainda mais preocupante, pois as formandas entendem que o número de disciplinas e sua carga horária não são suficientes para que elas se sintam preparadas e seguras para a docência, Além disso, o diálogo entre a teoria e a prática (que deveria ser indissociável) quase inexistente, não fossem as experiências nos estágios de docência, quando acontecem.

Essa discordância entre os discursos dos sujeitos pode ser explicada pelos estudos dialógicos, já que ao enunciar os locutores antecipam as respostas ativas de seus interlocutores. Dessa forma, os docentes formadores podem sentir-se avaliados e julgados pela pesquisadora e outros leitores de seus enunciados e, portanto, produzem discursos que atendam as expectativas desses interlocutores. Por sua vez, as acadêmicas podem colocar-se

numa posição de “denúncia”, sem receios de apontar para o que julgam falho, com a intenção de que seus discursos sejam acolhidos pelos interlocutores e mudanças na formação ocorram. Pesquisas futuras, com o uso da metodologia etnográfica, pode ir além da análise do que os sujeitos “dizem” a respeito da formação para analisar o que “fazem” nesse processo.

A relação entre os dois focos da pesquisa se manifestou nos enunciados dos sujeitos participantes. Apesar de compreendermos que aprender a ler e escrever em diferentes situações sociais de interação, em diversas esferas da atividade humana, é diferente de aprender para ensinar a leitura e produção escrita, tanto professores como acadêmicas afirmam que para saber ensinar a escrever é necessário que as professoras sejam “boas” leitoras e escritoras. Essa conclusão vem ao encontro da afirmação de Menegassi e Ohushi (2007, p. 247) de que para aprender a ensinar a produção escrita, o futuro professor precisa “escrever e fazê-lo com competência”.

A despeito das especificidades dos dois processos – saber escrever e saber ensinar a escrever –, entendemos, juntamente com docentes e discentes, que todo trabalho realizado pelos docentes formadores na condução das práticas mediadas pela escrita, não só contribui (ou deixa de contribuir) para a formação das futuras professoras como leitoras e produtoras de textos, mas também influencia na formação para o ensino da escrita. Ou seja, ao participarem como leitoras e produtoras de texto em situações de ensino e de aprendizagem, as professoras em formação compreendem como os enunciados funcionam nas práticas sociais de interação e acabam se apropriando de saberes pedagógicos sobre como ensinar a ler e escrever. Isso significa que as ações dos formadores com relação às práticas de leitura e escrita propostas em suas aulas reverberam na formação das futuras docentes para aprender a ensinar a escrita nos anos iniciais da Educação Básica.

Entretanto, alguns docentes reconhecem que essas dificuldades no desenvolvimento das práticas de leitura e produção escrita durante a formação inicial não são sanadas na universidade. E os discursos das discentes sugerem que falta um ensino explícito e intencional sobre a leitura e a escrita dos textos de gêneros discursivos que são próprios da esfera acadêmica, a fim de enfrentar e minimizar as “dificuldades” durante a graduação.

No que diz respeito ao ensino para ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica, os docentes avaliaram o currículo do curso e a contribuição de suas disciplinas e das disciplinas da área de Língua Portuguesa. Os professores formadores

reiteram que, primeiro, é necessário que as acadêmicas aprendam a escrever para, então, aprenderem a ensinar a produção escrita, tal como explicitamos acima. Em sua maioria, os formadores consideram que a forma como trabalham com a escrita em suas disciplinas reverbera positivamente na formação das acadêmicas para o ensino da escrita e avaliam positivamente a formação propiciada nos cursos, tanto na organização curricular como nas disciplinas específicas. Todavia, alguns docentes apontam que a carga horária destinada às disciplinas que formam para o ensino da língua portuguesa é insuficiente e que isso é resultado da característica do curso de Pedagogia, por formar para diferentes atuações na docência e gestão.

Em sentido contrário aos discursos dos formadores, a apreciação valorativa que as formandas fazem sobre sua formação para o ensino da produção textual escrita é, em sua maioria, negativa. As acadêmicas formandas, em tom de denúncia, afirmam que não aprenderam a ensinar a produção textual escrita e queixam-se de que o curso é muito teórico e pouco prático. Ao tentarem recuperar em seus enunciados os conteúdos teórico-metodológicos aprendidos sobre o ensino da produção textual, elas mencionam conhecimentos mais amplos sobre o processo de ensino, como dominar o conteúdo e diversificar as metodologias, e apontam para conteúdos, teorias e autores relacionados à apropriação do sistema de escrita e à disciplina de Alfabetização. Poucas indicações mencionam questões mais gerais sobre o ensino da produção textual, como ler para escrever, considerar a ludicidade na escrita, ter o texto como cerne das aulas de língua, não usá-lo como pretexto, ensinar a escrever textos com começo, meio e fim, elaborar comandos de produção de fácil entendimento, corrigir os textos.

As acadêmicas afirmam estar despreparadas e inseguras para atuar com o ensino da produção escrita nos anos iniciais e avaliam negativamente sua formação. Segundo seus enunciados, quase metade das formandas não teve nenhuma experiência de docência com o ensino da produção textual, o que é um dado muito preocupante e que reitera a falta da prática nos cursos. As futuras docentes que afirmam vivenciar experiências de observação, planejamento, proposição, revisão/correção ou reescrita de textos (57%), o fizeram ou estão realizando durante os estágios. Poucos relatos, principalmente de estudantes que já atuam na docência, apresentam concepções de ensino da produção textual numa perspectiva mais dialógica.

No decorrer da análise dos discursos dos professores formadores e das futuras docentes pudemos identificar as concepções que permeiam o entendimento desses sujeitos e que implicam o trabalho com a escrita durante a formação.

A concepção de língua se manifesta nos discursos de diferentes formas. Alguns docentes a compreendem como expressão de um pensamento individual que precisa ser organizado internamente para então ser expresso em palavras, como se não fosse a língua(gem) que constituísse e organizasse o pensamento, já que a consciência é sígnica. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929]). Outros ao lerem e corrigirem os textos com o foco na língua, indicando apenas as falhas ortográficas e gramaticais, sugerem compreender a língua em sua imanência, como um sistema de regras que precisam ser dominadas pelo sujeito. Ao abordarem a língua de forma dissociada dos falantes e do contexto social imediato e mediato, ela é concebida pelo viés técnico, cognitivo, individual, neutro, desconsiderando sua dialogicidade, sua constituição histórica, social e ideológica. Por outro lado, alguns docentes abordam a língua numa concepção mais interativa e dialógica ao considerá-la, por exemplo, como constituidora do sujeito e como prática social.

Ao se referirem ao texto, encontramos menções que replicam discursos anteriores bem conhecidos na esfera escolar e acadêmica, como por exemplo: “o texto deve ter começo, meio e fim”, “o texto precisa ser corrigido”, “o texto não deve ser visto como pretexto”. Para além de repetirem enunciados anteriores, os dois primeiros excertos relacionam-se a uma concepção de texto mais como produto e menos como um processo construído na alternância entre os sujeitos, com sua dimensão linguística (o repetível) e sua dimensão discursiva (o irrepetível), conforme os estudos do Círculo (BAKHTIN, 2011 [1952-1953 e 1959-1961]). Em relação à terceira menção, falta compreender em que sentido (ou sentidos) a expressão foi citada, isto é, o texto não deve ser pretexto para o quê; questão que não fica esclarecida no enunciado do sujeito que o proferiu. Em sentido contrário, alguns sujeitos afirmam que compreendem o texto como processo de criação, como objeto social e de ensino.

A forma como a língua e o texto são compreendidos interferem na maneira de conceber e ensinar a leitura e a escrita. Em relação às práticas de leitura e como os sujeitos afirmam ensiná-la, aprendê-la e avaliá-la, parece prevalecer, na análise dos enunciados, uma concepção de leitura relacionada aos aspectos individuais, cognitivos e linguísticos, mais próxima ao conceito de níveis de alfabetismo do sujeito. O leitor não é compreendido como

aquele que participa da produção dos sentidos, que vem carregado de contrapalavras para o encontro com o texto, mas como aquele que precisa compreender o que o autor diz no texto. Um dos docentes, apenas, afirma que há um diálogo entre os enunciados de diferentes autores e que ele busca promover essa relação na proposição de leitura de textos de diferentes autores sobre um mesmo assunto. Nessa proposta, o leitor irá dialogar com os textos para construir sentidos com e a partir do que outros enunciados já proferiram sobre o tema.

Em relação à produção textual escrita, assunto a que dedicamos mais ênfase na pesquisa, ao considerarmos os discursos dos docentes, observamos que alguns deles compreendem que as práticas de produção escrita na universidade servem como “treino” e para o “exercício do escrever”. Concepções como essas estão relacionadas ao modelo autônomo de letramento (STREET, 2014) e carecem de uma abordagem dialógica para o enfrentamento das falhas ocasionadas por esse tipo de ensino.

Em outra direção, alguns formadores afirmam assumir uma concepção mais interativa e dialógica da escrita, ao reconhecerem a noção de autoria, a imprescindibilidade do(s) interlocutor(es), a necessidade de revisão dialógica, gerando devolutivas e orientações para a reescrita e a relevância da produção escrita para a formação das identidades pessoal e profissional. Um exemplo dessa perspectiva pode ser percebido nos enunciados da docente que propõe a produção de narrativas reflexivas, por entender que por meio delas as alunas tornam-se protagonistas de suas ações docentes e autoras de seus textos reflexivos, agindo reflexivamente sobre sua escrita e suas ações. Essa forma de conceber a escrita vincula-se ao modelo ideológico do letramento, pois está conjugada às práticas sociais de letramento acadêmico e de letramento para o local de trabalho, vivenciadas durante a formação.

Outras formas de demonstrar a compreensão das práticas da escrita na perspectiva dialógica é submeter a escolha dos gêneros discursivos a serem produzidos aos objetivos de ensino, da temática estudada e do envolvimento de autores e interlocutores nas práticas sociais das esferas escolar e acadêmica. Além dessas questões, houve professores que expressaram entender que a escrita é processual e demanda um processo avaliativo diagnóstico e formativo, valorizando o diálogo entre professor e alunas após as produções, para *feedback* e esclarecimentos que orientem a reescrita.

Contudo, os discursos das acadêmicas apontaram lacunas no ensino da produção escrita por parte dos formadores. Elas afirmaram que, a maioria dos professores não assume

uma concepção de escrita como trabalho, já que não há tempo suficiente para planejar e escrever, além de faltarem devolutivas consistentes, orientações adequadas e oportunidades de reescrita dos textos produzidos (com exceção para o trabalho realizado nas disciplinas de Estágio e na escrita do TCC). Ao expressarem sua forma de ensinar a produção textual escrita nos anos iniciais, algumas formandas (especialmente aquelas que já atuam como docentes) revelaram ter uma concepção de escrita dialógica no ensino da produção textual para os anos iniciais, como por exemplo, na promoção da escrita de cartas e textos coletivos, na consideração dos papéis dos autores e interlocutores, no uso da revisão dialógica e na prática da reescrita. Outras, porém, revelam entender a produção escrita como “organização de frases”, “cópia” e demonstram uma preocupação predominante com a correção de aspectos da superfície textual.

A diversidade de concepções que permeiam os discursos dos sujeitos e as divergências entre o que os enunciados das acadêmicas e dos professores formadores afirmam sobre o ensinar e aprender a escrita indicam que há desafios a serem enfrentados na formação inicial das futuras professoras dos anos iniciais. Um deles se refere à formação dos formadores que precisam assumir a leitura e a produção escrita na esfera acadêmica como objetos de ensino. Essa temática implica novos estudos que investiguem como promover uma formação linguística para docentes formadores de diferentes áreas, já que são todos responsáveis pelo ensinar a ler e escrever, isto é, letrar, na sua área de atuação. Se formas de enfrentar esse desafio forem encontradas, os docentes contribuirão mais efetivamente para a formação de professores que sejam leitores e produtores de textos de gêneros discursivos necessários para seu letramento acadêmico e para a sua atuação na escola. Além de aprenderem a ler e escrever nessa nova esfera, os futuros professores também teriam sua formação para ensinar a escrita na escola impactada de maneira positiva.

Outra questão a se enfrentar é a formação das acadêmicas para o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais. A análise dos PPCs mostrou que os currículos apresentam apenas uma disciplina, com carga horária de 60h (IB e IC) e 102h (IA), que trata da formação para ensinar a produzir textos na Educação Básica. A disciplina contempla, além da produção textual, outros conteúdos, como leitura, leitura literária, teoria dos gêneros, análise linguística, livros didáticos e avaliação em língua portuguesa. Com a formação dos cursos de Pedagogia para a Gestão e a Docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, além de disciplinas



pedagógicas do Ensino Médio e Educação em espaços não-formais (como observamos nos PPCs), há uma pulverização da carga horária do curso entre muitas disciplinas e a formação na área de Língua Portuguesa (mas não só nela) acaba sendo insuficiente.

Os enunciados dos sujeitos, principalmente das licenciandas, reforça essa insuficiência que fica explícita ao constatarmos que 40% delas estão se formando sem terem nenhuma experiência com o planejamento, proposição, acompanhamento, revisão e correção/avaliação de textos infantis, ou terem experiências breves durante o estágio curricular e/ou não obrigatório. Se nosso objetivo era compreender como as futuras professoras aprendem a ensinar a produção escrita, os resultados nos mostraram que a maioria está se formando sem saber como ensinar a produção textual. Esse dado é bastante preocupante e significativo, tanto para a avaliação dos professores responsáveis pela área de Língua Portuguesa nos cursos, como também para a avaliação dos currículos e a análise dos prós e contras da amplitude de formação proposta pelos cursos de Pedagogia. Essas são temáticas a serem aprofundadas em outras pesquisas e discutidas nas coordenações de curso.

Concluimos as reflexões proporcionadas pelo diálogo com os estudos da Teoria/Análise do Discurso e dos Estudos de Letramento, com os discursos institucionais materializados nos PPCs e com os discursos de docentes formadores e professoras em formação com um sentimento de responsabilidade e de comprometimento pela qualidade na formação de professores leitores e produtores de textos e que aprendam a ensinar a produção textual escrita, numa perspectiva dialógica, nos anos iniciais da Educação Básica. E com a citação de Bakhtin, finalizamos:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 294-295, grifos do autor)

Que os enunciados deste texto, formado com palavras de tantos *outros*, sejam assimilados, reelaborados e reacentuados, produzindo novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In ALVES, M. da P. C.; VIAN JR, O. (orgs.). *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61-84.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2006].
- ALMEIDA, B. de. Desafios à formação de professores alfabetizadores em curso de Pedagogia. *Revista HISTEDBR Online*. Campinas, número especial, p. 84-102, abr. 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art07\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art07_41e.pdf). Acesso em: 18 ago. 2014.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSIS, J. A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (orgs.) *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 423-454.
- BAKHTIN, M. M. Apontamentos de 1970-1971. In BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1970-1971]. p. 367-392.
- BAKHTIN, M. M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1919]. p. XXXIII-XXXIV.
- BAKHTIN, M. M. *A teoria do romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015a [1930].
- BAKHTIN, M. M. Metodologia das Ciências Humanas. In BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1974]. p. 393-410.
- BAKHTIN, M. M. O autor e a personagem na atividade estética. In BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1920-1923]. p. 3-192.
- BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1959-1961]. p. 307-335.

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1952-1953]. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1920-1924].
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b [1929].
- BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1975].
- BAKHTIN, M. M. *Reformulação do livro sobre Dostoiévski*. In BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1961]. p. 337-357.
- BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BARRETO, A. A mulher no Ensino Superior - distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA/RJ*, n. 6, jul./dez. 2014.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTELHO, L. S. *Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na Academia*. 2016. 274f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2006].
- BRAIT, B. Importância e necessidade da obra *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. In MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016b. p. 11-18.
- BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In BATISTA, R. de. *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a. p. 13-30.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica da teoria, método e análise. *Gragoatá*. Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-78.

BRASIL. CNE/CP – Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1997/1998.

BRITTO, L. P. L. A criança não é tola. In PAULINO, G. (org.) *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 11-115.

BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. Educação linguística, formação e emancipação. In BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 83-98.

BUNZEN, C. Apresentação. In STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p. 7-11.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

COLAÇO, S. F. *A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no PIBID*. 2015, 212f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas, 2015.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo de pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, PPGE/ME FURB, p. 79-93, jan./abr. 2011.

FREITAS, M. T. de A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (org.) *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 183-199.

FROTA, J. A. S. *Letramentos Acadêmicos e o processo de representação dos graduandos em Letras na contemporaneidade*. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009. p. 11-56.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v.1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GERALDI, J. W. Dialogia: do discurso à estrutura sintática. In RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 179-189.

GERALDI, J. W. *Leitura: uma oferta de contrapalavras*. Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: GERALDI, J. W. *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 133-146.

GRILLO, S. V.C. A noção de tema do gênero na obra do Círculo de Bakhtin. *Estudos Linguísticos*. XXXV, v. 1, 2006, p. 1825-1834.

GUEDES-PINTO, A. L. *Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GUEDES-PINTO, A. L. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 137-149, 1º sem. 2012.

GUEDES-PINTO, A. L. Vozes dos estagiários: articulações entre práticas de letramento e construção de sentidos para a profissão docente. In KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 345-366.

HEATH, S. B. What no bedtime story: narrative skills at home and school. *Language in society*, 11, 1982.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 1. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194.

JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 13, n. 1, p. 107-129, 2014.

KLEIMAN, A. B. Concepções de escrita na escola e formação do professor. In VALENTE, A. (org.) *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 67-82.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008a [1995]. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008b.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B.; SILVA, S. B. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. B. (orgs.) *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.

- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia Linguística Portuguesa*, v.16, n.2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: [http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf\\_20](http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20). Acesso em: 16 abr. 2018.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n 2, p. 157-172, 1998.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377, 2006.
- LILLIS, T. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*. vol. 17, n. 3, 2003, p. 192-207.
- LILLIS, T. Whose Common Sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. V. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 127-140.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. v. 4, p. 5-32, jan. 2007.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MARQUES, I. B. de A. S. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 111-142.
- MASON, J. *Qualitative researching*. 2. ed. London: SAGE Publications, 2002.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].
- MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma revisão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14 (1), 2000.
- MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs.) *Interação, Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 105-130.
- MENEGASSI, R. J. Influências da escrita do professor no texto do aluno. In *ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003, p. 894-902, CD-ROM.

MENEGASSI, R. J. Procedimentos de leitura e de escrita na interação em sala de aula. *MATHESES – Rev. de Educação*, v.5, n. 1. p. 105-125. jan/jul. 2004.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental. *Signótica*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/Faculdades de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiás, vol. 20, p. 469-493, jul/dez. 2008.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. *Linguagem em (Dis) curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*. v. 2, n. 2, p. 230-256, mai/ago. 2007.

MIOTELLO, V. Ideologia. In BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PEREIRA, O. O dialogismo e as cicatrizes da escravidão: uma reflexão metodológica. In SOBRAL, A.; BOHN, H. (orgs.) *Dialogismo: bordas, fronteiras, imprecisões, sentidos*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 16-27.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. *Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?* In KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHITINE, S. *A leitura de professores em um contexto de formação*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.



- SERCUNDES, M. M. I. Ensinar a escrever. In GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-97.
- SILVA, M. D. da.; MAGALHÃES, L. M. A (não) formação linguística do professor alfabetizador. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, v. XV, n.5, t.2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 1362-1372, 2011.
- SILVEIRA, A. P. K. da; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. *A análise dialógica e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012.
- SMOLKA, A. L. B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedex*, ano XX, n. 50, abr., p. 26-40, 2000.
- SOARES, M. *Um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-36.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Lingu@gem*. Uberlândia, vol. 10, n.3, jul./set. 2016. p. 1076-1094.
- STREET, B. V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003b. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em: 10 de mar. de 2017.
- STREET, B. V. Academic Literacies approaches to genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n.2, p.347-362, ago. 2010a.
- STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução Armando Silveiro e Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-597, jul/dez. 2010b.
- STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In MAGALHÃES, I. (org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Tradução de Izabel Magalhães. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.
- STREET, B. V. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (orgs.) *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21-33.
- STREET, B. V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006 [1994].

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, abr. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622013000100004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 07 jun. 2018.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, p.77-91. 2003a.

STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M. L. Glossário do Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br). Acesso em: abril de 2018. s.d.

TINOCO, G. M. A. M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. (Des) caminhos para o letramento do professor no espaço de formação docente. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 411-440.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930b]. p. 157-188.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra e suas funções sociais. In VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930c]. p. 189-212.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1926]. p. 71-100.

VOLOCHÍNOV, V. N. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. *In* VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1928]. p. 101-130.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem? *In* VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930a]. p. 131-156.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. *In* VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 51-70.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In* VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

## APÊNDICE A – Questionário dos professores formadores

Seção 3 de 4

### Eventos de letramento: leitura e escrita na universidade

Evento de letramento:  
 "Qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos." (HEATH, 1982, p. 50)

Que eventos de letramento são promovidos em suas aulas? Com que frequência?

|                                  | Muito frequente       | Frequente             | Pouco frequente       |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Leitura individual de textos.    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Exibição de filmes relaciona...  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Leitura e discussão coletiva ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Realização de provas.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Solicitação de escrita de es...  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Escrita de textos reflexivos ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Análise e/ou produção de m...    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Leitura e discussão, em gru...   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Participação em palestras (...)  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Promoção de seminários.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aulas expositivas.               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Preparação de planos de au...    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Análise de situações vividas...  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Os eventos descritos na seção 3 são: Leitura individual de textos; Exibição de filmes relacionados à educação; Leitura e discussão coletiva de textos; Realização de provas; Solicitação de escrita de esquemas, resumos, fichamentos, artigos e outros textos; Escrita de textos reflexivos após as atividades de inserção no cotidiano da escola (relatórios, memoriais, ensaios...), promovidas pelas disciplinas articuladoras e estágios obrigatórios; Análise e/ou produção de material didático; Leitura e discussão, em grupo, de textos; Participação em palestras (quando há possibilidade de transferência de aulas); Promoção de seminários; Aulas expositivas; Preparação de planos de aulas/atividades para o ensino na Educação Básica; Análise de situações vividas ou relatos de experiências sobre situações de ensino e aprendizagem.

Que textos escritos costumam ser lidos em suas aulas? Que estratégias/metodologias você usa para orientar a leitura e discussão dos textos?

Texto de resposta longa

---

Como é a participação dos(as) acadêmicos(as) durante as discussões dos textos? Você percebe alguma(s) dificuldade(s) na compreensão dos textos e apropriação/(re)construção de conceitos? Se sim, como estas dificuldades se revelam?

Texto de resposta longa

---

Você costuma solicitar a produção de textos escritos em suas aulas? Quais?

Texto de resposta longa

---

Quais são os objetivos dessas produções e como elas são avaliadas?

Texto de resposta longa

---

Quem lê os textos produzidos pelos acadêmicos?

Texto de resposta longa

---

Quais são as dificuldades mais frequentes apresentadas pelos estudantes na produção de textos escritos? A que você atribui essas dificuldades?

Texto de resposta longa

---

Que tipo de feedback você dá às produções escritas dos acadêmicos?

Texto de resposta longa

---

## Formação docente: aprender e ensinar a escrita

Descrição (opcional)

Você considera que o trabalho com a língua escrita na esfera acadêmica é responsabilidade de quais áreas?

Texto de resposta longa

Que contribuições as práticas de escrita realizadas em sua disciplina trazem para a formação do acadêmico enquanto escritor de seus próprios textos? Essas práticas colaboram para a formação destes acadêmicos em relação ao trabalho com a leitura e a escrita que irão realizar futuramente na escola? Como?

Texto de resposta longa

Como você avalia o currículo vigente do curso de Pedagogia de sua instituição em relação à promoção e ensino das práticas de escrita, especialmente, as da esfera acadêmica? (Fique à vontade para sugerir práticas que considere significativas.)

Texto de resposta longa

Como você avalia o currículo vigente do curso de Pedagogia de sua instituição em relação à formação do licenciando para ensinar a produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (Fique à vontade para sugerir práticas que considere significativas.)

Texto de resposta longa

Se desejar, deixe aqui um comentário, sugestão, pergunta ou crítica em relação ao tema abordado na pesquisa.

Texto de resposta longa

Obrigada por sua contribuição nessa pesquisa!

Descrição (opcional)

**APÊNDICE B – Questionário das professoras em formação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**Questionário para licenciandos(as) formandos(as) em Pedagogia**

Prezado(a) acadêmico(a),

O objeto de estudo desta pesquisa são as práticas de escrita na universidade e a formação para o seu ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua participação é muito importante! Responda as questões de maneira completa e se precisar de mais espaço, use a folha complementar. Obrigada!

**Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Fone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**Formação:**

a) **Ensino Fundamental:** ( ) Rede pública de ensino ( ) Rede privada de ensino

b) **Ensino Médio:** ( ) Rede pública de ensino ( ) Rede privada de ensino

( ) Magistério/Formação de docentes

( ) Outro: \_\_\_\_\_

c) **Ensino Superior:** (curso/instituição/ano de conclusão)

Graduação: \_\_\_\_\_ Turno: ( ) matutino ( ) noturno

Outra(s) graduação(ões): \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: (curso/instituição/ano de conclusão)

\_\_\_\_\_

**Experiências profissionais:**

Anteriores: \_\_\_\_\_

Atual: \_\_\_\_\_



1- Um pouco da sua trajetória de formação pessoal e profissional. Marque com que frequência você participa de cada uma dessas atividades:

|   | Frequentemente        | Às vezes        | Raramente        | Nunca        |
|---|-----------------------|-----------------|------------------|--------------|
| Ir a bibliotecas  |                       |                 |                  |              |
| Ir a teatros  |                       |                 |                  |              |
| Ir a cinema   |                       |                 |                  |              |
| Ir a shows de música ou dança   |                       |                 |                  |              |
| Ir a livrarias (para a compra de livros) / livrarias online   |                       |                 |                  |              |
| Ir a museus e/ou exposições artístico-culturais   |                       |                 |                  |              |
| Participar em eventos culturais promovidos pela escola, igreja ou outras instituições   |                       |                 |                  |              |
| Viajar  |                       |                 |                  |              |
| Assistir a filmes na TV ou em outras mídias digitais  |                       |                 |                  |              |
| Assistir a noticiários na TV  |                       |                 |                  |              |
| Assistir a outros programas na TV ou em outras mídias digitais  |                       |                 |                  |              |
| Ouvir programas de rádio  |                       |                 |                  |              |
| <b>Atividades no computador e/ou celular (ou outra tecnologia similar)</b>  | <b>Frequentemente</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Raramente</b> | <b>Nunca</b> |
| Consultar e pesquisar sobre assuntos variados   |                       |                 |                  |              |
| Escrever trabalhos relacionados ao estudo e/ou ao trabalho  |                       |                 |                  |              |
| Fazer cursos a distância  |                       |                 |                  |              |
| Fazer compras   |                       |                 |                  |              |
| Pagar contas e outras movimentações bancárias   |                       |                 |                  |              |
| Enviar e receber e-mails  |                       |                 |                  |              |
| Jogar   |                       |                 |                  |              |
| Visitar sites de conteúdo artístico-cultural e educacional  |                       |                 |                  |              |
| Navegar e interagir em redes sociais  |                       |                 |                  |              |
| <b>Atividades de leitura e escrita</b>  | <b>Frequentemente</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Raramente</b> | <b>Nunca</b> |
| Leitura de literatura brasileira e/ou universal   |                       |                 |                  |              |
| Leitura de livros para formação/atuação profissional  |                       |                 |                  |              |
| Leitura de textos religiosos  |                       |                 |                  |              |
| Leitura de textos jornalísticos (impressos e online)  |                       |                 |                  |              |
| Leitura de textos necessários a atividades do dia a dia (bulas, manuais, encartes de supermercado, listas, correspondências...) |                       |                 |                  |              |



|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Leitura de entretenimento (revistas, blogs, textos de redes sociais)   |  |  |  |  |
| Escrita de textos do cotidiano (bilhetes, mensagens de aplicativos, e-mails pessoais, listas de compras/coisas a fazer, agenda...) |  |  |  |  |
| Escrita autoral (produções próprias: diários, poesias, contos, textos de blogs...)   |  |  |  |  |
| Escrita de textos solicitados no trabalho ou estudo  |  |  |  |  |

2- Para conhecer melhor seus hábitos de leitura e escrita: O que você costumava e costuma **ler e escrever fora da escola/universidade**, como por exemplo, em casa com os familiares, na igreja, no trabalho ou em outros espaços sociais dos quais você participa?

**Minhas leituras fora da escola/universidade:**

---



---



---



---



---

**Minhas produções escritas fora da escola/universidade:**

---



---



---



---

3- Em seus estudos **na Educação Básica**, como foi sua **relação com as atividades de produção escrita**? O que você gostava e o que não gostava de **escrever na escola**? Por quê? Tem alguma experiência marcante em relação à escrita que queira relatar?

---



---



---



---



---

4- Como as **atividades de escrita realizadas na escola e fora dela contribuíram** para sua **inserção na universidade e nas atividades de escrita** nela solicitadas?

---



---



---



---

5- Que **eventos de letramento**<sup>55</sup> fazem (fizeram) parte de seu percurso de **formação na universidade**? Classifique-os de acordo com a frequência:

**MF= Muito frequente**

**F= Frequente PF= Pouco frequente**

| <b>EVENTOS</b>   | <b>MF</b> | <b>F</b> | <b>PF</b> | <b>EVENTOS</b>  | <b>MF</b> | <b>F</b> | <b>PF</b> |
|--|-----------|----------|-----------|---|-----------|----------|-----------|
| Leitura individual de textos.  |           |          |           | Leitura e discussão, em grupo, de textos.   |           |          |           |
| Assistir aulas.  |           |          |           | Participação em palestras e anotações escritas.   |           |          |           |
| Leitura e discussão coletiva de textos.  |           |          |           | Participação/apresentação de seminários.  |           |          |           |
| Realização de provas.  |           |          |           | Participação em eventos acadêmico-científicos.  |           |          |           |
| Escrita de esquemas, resumos, fichamentos por conta própria.   |           |          |           | Preparação de planos de aulas/atividades para os estágios obrigatórios.                           |           |          |           |
| <b>EVENTOS</b>   | <b>MF</b> | <b>F</b> | <b>PF</b> | <b>EVENTOS</b>  | <b>MF</b> | <b>F</b> | <b>PF</b> |
| Escrita de textos, a partir de leituras, a pedido do(a) professor(a).  |           |          |           | Escrita de artigos para eventos/revistas científicas.   |           |          |           |
| Escrita de textos reflexivos após as atividades de estágio de docência/gestão (relatórios, memoriais, ensaios...). |           |          |           | Análise de situações vividas ou relatos de experiências sobre situações de ensino e aprendizagem. |           |          |           |
| Outro(s):  |           |          |           | Outro(s):   |           |          |           |

<sup>55</sup> “Qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos.” (HEATH, 1982, p. 50)



8- Em sua trajetória na universidade, quais foram os **textos que os professores mais solicitaram que você escrevesse**? Quais foram os **objetivos ou finalidades** dessas produções?

---

---

---

---

---

---

---

---

9- Como foram as **devolutivas** dos professores **nos textos produzidos** por você? Quais são as questões que os professores mais destacaram, positiva e negativamente? O que você espera ao receber de volta o texto que escreveu?

---

---

---

---

---

---

---

---

10- A prática de refacção textual/**reescrita dos textos** é comum nas disciplinas? Como você a avalia?

---

---

---

---

---

---

---

---





**ANEXO A – Quadros de disciplinas que abordam a produção escrita na IA: usos e ensino**

**Quadro 2 – Disciplinas que abordam a produção escrita: usos (IA)**

| <b>METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>   |                             |
|--|-----------------------------|
| <b>1ª série</b>  | <b>Carga horária: 68h/a</b> |
| <p><b>Ementa:</b> Aspectos gerais do trabalho científico. Diretrizes metodológicas para a leitura, compreensão e documentação de textos e elaboração de seminários, artigo científico, resenha e monografia. Processos e técnicas de elaboração do trabalho científico. Ciência: conceito, características, método. O papel da pesquisa na universidade e na sociedade. Abordagens teórico-metodológicas da pesquisa em educação. Características gerais do projeto de pesquisa.</p>   |                             |
| <p><b>Bibliografia básica:</b><br/>           ANDRADE, M. M. <i>Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho na graduação</i>. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.<br/>           ANDRÉ, M. (Org.) <i>O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores</i>. São Paulo: Papirus, 2001.<br/>           CRESWELL, J. W. <i>Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto</i>. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2007.<br/>           DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. <i>O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens</i>. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.<br/>           GATTI, B. A. <i>A construção da pesquisa em educação no Brasil</i>. Brasília. Plano. 2002.</p> |                             |
| <b>ORIENTAÇÃO AO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (OTCC)</b>   |                             |
| <b>4ª série</b>  | <b>Carga horária: 34h/a</b> |
| <p><b>Ementa:</b> Etapas do processo de produção de pesquisas científicas e a comunicação de trabalhos científicos. Técnicas de organização do trabalho científico e análise de dados. Elaboração de resumos, resenhas e fichamentos. Normatização do texto monográfico.</p>   |                             |
| <p><b>Bibliografia básica:</b><br/>           BASTOS, L. R. <i>et al. Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias</i>. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.<br/>           LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. <i>Metodologia do trabalho científico</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.<br/>           MEDEIROS, J. B. <i>Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas</i>. São Paulo: Atlas, 2000.<br/>           SCANDAR, J. I. <i>Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos</i>. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2004.<br/>           SEVERINO, A. J. <i>Metodologia do trabalho científico</i>. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p>                        |                             |
| <b>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO ACADÊMICO</b>  |                             |
| <b>4ª série</b>  | <b>Carga horária: 68h/a</b> |
| <p><b>Ementa:</b> Prática de leitura e produção de diferentes gêneros textuais numa perspectiva enunciativo-discursiva. A escrita coesa e coerente de textos. Prática de análise linguística relacionada às inadequações gramaticais constatadas na produção do aluno.</p>   |                             |
| <p><b>Bibliografia básica:</b><br/>           ANTUNES, I. <i>Análise de textos: fundamentos e práticas</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.<br/>           FARACO, C. A.; TEZZA, C. <i>Oficina de texto</i>. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.<br/>           GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. <i>O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade</i>. São Paulo: Ática, 2008.<br/>           KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. <i>Ler e compreender os sentidos do texto</i>. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.<br/>           KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. <i>Ler e escrever: estratégias de produção textual</i>. São Paulo: Contexto, 2009.</p>  |                             |

Fonte: PPC Pedagogia IA (20/12/2011)

### Quadro 3 – Disciplinas que abordam a produção escrita: ensino (IA)

| <b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b>  |                              |
|--|------------------------------|
| <b>2ª série</b>  | <b>Carga horária: 68h/a</b>  |
| <p><b>Ementa:</b> Concepções e práticas de alfabetização e letramento. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Métodos de alfabetização: aspectos históricos e pedagógicos. Perspectivas construtivista e sociointeracionista em alfabetização. Concepções de linguagem, leitura e escrita. Aquisição da língua oral. Fonética e fonologia aplicadas à alfabetização. Variação linguística e ensino. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Ensino da ortografia da língua portuguesa.</p>   |                              |
| <p><b>Bibliografia básica:</b><br/>           BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. de S. (org.) <i>Ler e escrever na Educação Infantil</i>: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.<br/>           CAGLIARI, L. C. <i>Alfabetização e Linguística</i>. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.<br/>           CARVALHO, M. <i>Alfabetizar e letrar</i>: um diálogo entre a teoria e a prática. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.<br/>           CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.) <i>Alfabetização e letramento na sala de aula</i>. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2008.<br/>           FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. <i>A psicogênese da escrita</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.</p>  |                              |
| <b>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>  |                              |
| <b>3ª série</b>  | <b>Carga horária: 102h/a</b> |
| <p><b>Ementa:</b> Concepções de texto. Gêneros textuais e as práticas de oralidade, leitura e escrita: princípios teóricos e implicações pedagógicas. Leitura do texto literário. Práticas de análise linguística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise de materiais didáticos. Avaliação e análise crítica dos livros didáticos de Língua Portuguesa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação em língua portuguesa.</p>   |                              |
| <p><b>Bibliografia básica:</b><br/>           ABRAMOVICH, F. <i>Literatura infantil</i>: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.<br/>           EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) <i>A escolarização da leitura literária</i>: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.<br/>           GERALDI, J. W. <i>O texto na sala de aula</i>. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.<br/>           KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) <i>Gêneros textuais</i>: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Ed. Kayganguê, 2005.<br/>           KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. <i>Ler e compreender os sentidos do texto</i>. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.<br/>           PAIVA, A. et al. (org.) <i>Literatura</i>: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007.</p> |                              |

Fonte: PPC Pedagogia IA (20/12/2011)



**ANEXO B - Quadros de disciplinas que abordam a produção escrita na IB: usos e ensino**

**Quadro 4 – Disciplinas que abordam a produção escrita: usos (IB)**

| <b>INTRODUÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA</b>   |                             |
|---|-----------------------------|
| <b>1º semestre</b>  | <b>Carga horária: 60h/a</b> |
| <b>Ementa:</b> A construção do conhecimento. Pesquisa. Levantamento bibliográfico. Diretrizes para a leitura, análise e interpretação. Resumo. Esquema. Resenha. Trabalhos acadêmicos. Normas ABNT.   |                             |
| <b>Bibliografia básica:</b><br>AZEVEDO, I. B. <i>O prazer da produção científica</i> : diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 10. ed. São Paulo: Agnos, 2001.<br>GIL, A. C. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i> . São Paulo: Atlas, 1996.<br>MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. <i>Metodologia do trabalho científico</i> . 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.<br>SEVERINO, A. J. <i>Metodologia do trabalho científico</i> . 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.   |                             |
| <b>Bibliografia complementar:</b><br>MARCONI, M.; LAKATOS, E.M. <i>Técnicas de pesquisa</i> . 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.<br>MEDEIROS, J. B. <i>Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas</i> . 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.<br>MULLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. <i>Normas e padrões para teses, dissertações e monografias</i> . 6. ed. Londrina: Eduel, 2007.<br>POPPER, K. <i>A lógica da investigação científica</i> . São Paulo: Cultrix, 1989.<br>RUIZ, J. A. <i>Metodologia científica</i> . São Paulo: Atlas, 2002. |                             |
| <b>COMUNICAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>  |                             |
| <b>1º semestre</b>  | <b>Carga horária: 60h/a</b> |
| <b>Ementa:</b> Compreensão do sistema linguístico da contextualização em que o texto se insere e dos mecanismos de estruturação do significado.   |                             |
| <b>Bibliografia básica:</b><br>BAGNO, M. <i>Preconceito linguístico</i> . 44. ed. São Paulo: Loyola, 2008.<br>FARACO, C. A.; TEZZA, C. <i>Prática de texto para estudantes universitários</i> . 16. ed. São Paulo: Vozes, 2007.<br>_____. <i>Oficina de texto</i> . 4. ed. São Paulo: Vozes, 2003.<br>ILARI, R. <i>A linguística e o ensino da língua portuguesa</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2003.   |                             |
| <b>Bibliografia complementar:</b><br>FÁVERO, L. L. <i>Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna</i> . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.<br>MEDEIROS, J.B. <i>Português instrumental</i> . 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.   |                             |

Fonte: PPC Pedagogia IB (14/03/2014)

**Quadro 5 – Disciplinas que abordam a produção escrita: ensino (IB)**

| <b>FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO</b>   |                             |
|---|-----------------------------|
| <b>3º semestre</b>  | <b>Carga horária: 60h/a</b> |
| <b>Ementa:</b> A relação entre pensamento e linguagem. A Pré-história da escrita. História da alfabetização. Letramento. Concepções de alfabetização. Aquisição da linguagem oral e escrita. Os métodos de alfabetização. A construção da escrita pela criança. Ambiente alfabetizador. O livro didático.   |                             |
| <b>Bibliografia básica:</b><br>FERREIRO, E. <i>Reflexões sobre a alfabetização</i> . São Paulo: Cortez, 1988.<br>FEIL, I. T. <i>Alfabetização: um desafio novo para um tempo novo</i> . Petrópolis: Vozes, 1985.<br>TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. <i>Aprender a ler e escrever – uma proposta construtivista</i> . Porto Alegre: Artmed, 2003.<br>VIGOTSKI, L. S. <i>A formação social da mente</i> . 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.                                      |                             |
| <b>Bibliografia complementar:</b><br>CAGLIARI, L. C. <i>Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu</i> . São Paulo: Scipione, 1998.<br>VALADARES, S. <i>Alfabetização divertida</i> . Belo Horizonte: FAPI, 2002.   |                             |
| <b>FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>   |                             |
| <b>4º semestre</b>  | <b>Carga horária: 60h/a</b> |
| <b>Ementa:</b> Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. Eixos do ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual e análise linguística. Gêneros textuais e ensino. Propostas metodológicas de ensino da língua portuguesa.  |                             |
| <b>Bibliografia básica:</b><br>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa</i> . Brasília: MEC/SEF, 1998.<br>BRASIL [?]. <i>Diretrizes Curriculares Estaduais. Língua Portuguesa: SEED/PR, [?]</i><br>ILARI, R. <i>A linguística e o ensino da língua portuguesa</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2003.<br>SUASSUNA, L. <i>Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática</i> . 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. |                             |
| <b>Bibliografia complementar:</b><br>CAGLIARI, L. C. <i>Alfabetização e linguística</i> . São Paulo: Scipione, 1998.<br>FÁVERO, L. L. <i>Linguística textual: introdução</i> . 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.  |                             |

Fonte: PPC Pedagogia IB (14/03/2014)

## ANEXO C - Quadros de disciplinas que abordam a produção escrita na IC: usos e ensino

### Quadro 6 – Disciplinas que abordam a produção escrita: usos (IC)

| LINGUAGEM TEXTUAL E INTERTEXTUAL  |  |
|---|--|
| <b>1º Período</b>   | <b>Carga horária: 60h/a (40h/presencial + 20h EaD)</b> |
| <p><b>Ementa:</b> Incursão na natureza da linguagem e em conceitos relacionados a ela, numa apreensão de seus eixos nucleadores. A concepção da linguagem e de texto, bem como a diversidade/enfeixamento de concepções que diferentes teóricos, em diferentes épocas, enunciam sobre linguagem e texto. Gênero Textual e Tipologia Textual. Análise de produção [?] textos; desenvolvimento textual e intertextual; confronto textual e intertextual.</p>  |  |
| <p><b>Bibliografia básica:</b><br/>           ALARCÃO, Isabel. <i>Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva</i>. 7. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.<br/>           BAGNO, Marcos. <i>Preconceito linguístico - O que é, como se faz</i>. 51. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.<br/>           RICARDO, Stella Maris Bortoni. <i>Educação em Língua Materna - A sociolinguística na Sala de Aula</i>. 6. ed. São Paulo: Ed. Parábola, 2009.</p>   |  |
| <p><b>Bibliografia complementar:</b><br/>           CARNEIRO, Agostinho. D. <i>Redação em construção - a escritura do texto</i>. São Paulo: Moderna, 1995.<br/>           FIORIN, Jose Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. <i>Para entender o texto: leitura e redação</i>. 16. ed. São Paulo: Ática, 2001. 431 p.<br/>           FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. <i>Prática de texto para estudantes universitários</i>. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.<br/>           ORLANDI, Eni P. <i>Análise de discurso: princípios e procedimentos</i>. 8.ed. Campinas: Pontes, 2009. 100 p.<br/>           GALVES, Charlotte (Org.); ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.); OTONI, Paulo (Org.). <i>O texto: leitura e escrita</i>. 2. ed. rev. Campinas: Pontes, 1997. 167 p.</p> |  |
| TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO  |  |
| <b>7º Período</b>   | <b>Carga horária: 60h/presencial + 40h/prática</b>     |
| <p><b>Ementa:</b> Elaboração orientada de trabalho acadêmico como exigência para titulação, de acordo com normas aprovadas pelo Colegiado do curso de Pedagogia. O trabalho monográfico como atividade de pesquisa científica articulada à prática pedagógica: reflexão e produção do conhecimento. A redação final e as normas para apresentação da monografia.</p>  |  |
| <p><b>Bibliografia básica:</b><br/>           ANDRADE, M. M. <i>Introdução à metodologia do trabalho científico</i>. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.<br/>           DEMO, P. <i>Pesquisa: princípios científicos e educativos</i>. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.<br/>           LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <i>Fundamentos de metodologia científica</i>. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.</p>   |  |
| <p><b>Bibliografia complementar:</b><br/>           ABRAMOWICZ, A; MELLO, R. R. (Org.) <i>Educação: pesquisas e práticas</i>. Campinas: Papirus, 2000.<br/>           BARROS, A. J. S; LEHFELD, N. A. S. <i>Fundamentos de metodologia científica</i>. São Paulo: Pearson Makron Books, 2000.<br/>           FAZENDA, I. <i>Metodologia da pesquisa educacional</i>. São Paulo, Cortez, 2004.<br/>           GIL, A. C. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. São Paulo, Atlas, 2002.<br/>           LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i>. São Paulo: EPU, 1986.</p>  |  |

Fonte: PPC Pedagogia IC (2015)

### Quadro 7 – Disciplinas que abordam a produção escrita: ensino (IC)

| <b>LINGUÍSTICA APLICADA A ALFABETIZAÇÃO</b>   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| <b>4º Período</b>   | <b>Carga horária: 60h/presenciais</b> |
| <b>Ementa:</b> A linguística e o ensino da língua portuguesa. Conceitos e significações de linguagem, escrita e leitura. O processo de alfabetização nos anos iniciais da Educação Básica. Alfabetização e o contexto escolar.  |                                       |
| <b>Bibliografia básica:</b><br>CAGLIARI, Luiz Carlos. <i>Alfabetização &amp; Linguística</i> . 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000. 190 p.<br>KRAMER, S. <i>Alfabetização, leitura e escrita - Formação de professores em curso</i> . São Paulo: Ática, 2004.<br>CARVALHO, Marlene. <i>Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática</i> . 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.   |                                       |
| <b>Bibliografia complementar:</b><br>FERREIRO, E. <i>Reflexões sobre alfabetização</i> . 25. ed. São Paulo: Cortez, 2012.<br>JAKOBSON, Roman. <i>Linguística e comunicação</i> . São Paulo: Cultrix, 2007.<br>BAGNO, M. <i>Preconceito linguístico – O que é, como se faz</i> . São Paulo: Loyola, 2003.<br>SMOLKA, Ana Luiza B.; GÖES, Maria Cecília Rafael de (Org.). <i>A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygostsky e a construção do conhecimento</i> . Campinas: Papirus, 1997. 177 p.<br>ELIAS, M. D. C. <i>De Emílio a Emilia. A trajetória da alfabetização</i> . São Paulo: Scipione, 2000. |                                       |
| <b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>  |                                       |
| <b>Período: 5º</b>  | <b>Carga horária: 60h/presenciais</b> |
| <b>Ementa:</b> Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Articulação da língua falada e língua escrita. Produção oral e escrita. Geração de textos criativos. Desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, metodologia e estratégias específicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Língua Portuguesa.   |                                       |
| <b>Bibliografia básica:</b><br>LAJOLO, Marisa. <i>Do mundo da leitura para a leitura do mundo</i> . 6. ed. São Paulo: Ática, 2005. 112 p.<br>KRAMER, Sonia. <i>Alfabetização, Leitura e Escrita: formação de professores em curso</i> . São Paulo: Ática, 2004.<br>NASPOLINI, A.T. <i>Tijolo por tijolo - Prática de Ensino de Língua Portuguesa</i> . São Paulo: FDT, 2009.  |                                       |
| <b>Bibliografia complementar:</b><br>BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.<br>BOZZA, S. Ensinar a ler e a escrever uma possibilidade de inclusão social. [?]<br>ROJO, Roxane. <i>A prática de linguagem em sala de aula - praticando os PCNs</i> . São Paulo: Mercado das Letras, 2000. 247 p.<br>FERREIRO, E. <i>Reflexões sobre alfabetização</i> . 25. ed. São Paulo: Cortez, 2012.   |                                       |

Fonte: PPC Pedagogia IC (2015)