

A Escrita na Formação Docente Inicial: Influências da Iniciação à Pesquisa

WRITING IN TEACHERS' INITIAL FORMATION:
INFLUENCES OF INITIAL ACADEMIC RESEARCH

Renilson José MENEGASSI *

Resumo: O artigo relata experiência conduzida com docentes em formação inicial no curso de Letras, comparando-se a constituição das escritas produzidas por grupos que tiveram ou não formação complementar em projetos e grupos de pesquisa. Os resultados demonstram que a constituição da escrita acadêmica ocorre com mais adequação e consistência no grupo que desenvolveu projetos de iniciação científica ao longo de sua formação, evidenciando-se alterações pertinentes nos aspectos de apropriação de gêneros textuais acadêmicos, na manifestação discursiva com autoria marcada e, inclusive, nas condutas metodológicas no estágio de prática de ensino, em sala de aula.

Palavras-chave: Escrita; Formação docente inicial; Iniciação à pesquisa.

Abstract. This essay describes an experience with future teachers to be in their initial education during the Language and Literature Course through the comparison of the writings of groups with and without complementary activities in research groups and projects. Results show that the constitution of academic writing is more satisfactory and consistent in the groups that participated in research projects as part of their undergraduate studies. There were changes in the appropriation of academic textual genres, discursive manifestations with marked authorship and classroom methodological improvement.

Key-words: Writing; Teachers' initial formation; Initial research.

* Doutor em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Contato: renilson@wnet.com.br

Do tema

O projeto de pesquisa: “Manifestações de constituição da escrita na formação docente”, financiado pela Fundação Araucária do Estado do Paraná (Processo n. 2265/2008), desenvolvido junto à Universidade Estadual de Maringá, através do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq – <<http://www.escrita.uem.br>>), investiga como a escrita é constituída no docente em formação inicial, ao longo de sua trajetória acadêmica. Nesse projeto, são consideradas as fases pelos quais os acadêmicos do curso de Letras, docentes em formação inicial, passam em contato com a escrita, desde suas produções em sala de aula (exercícios, trabalhos, ensaios, papers, respostas interpretativas-argumentativas, artigos e provas), até àquelas envolvidas com projetos de iniciação científica (relatórios e artigos científicos). No caso aqui exposto, relata-se experiência conduzida com dois grupos de alunos ao longo de sua formação, em que são avaliadas as constituições manifestadas em suas escritas, relacionando-as e contrapondo-as às formações que receberam, com e sem a participação em projetos de pesquisa. Os resultados demonstram que há uma visível diferença na escrita dos dois grupos, evidenciando-se, inclusive, posturas analítico-críticas mais substanciais entre aqueles que participam de projetos de pesquisa e os que não tiveram essa oportunidade sobre suas formações como docente de línguas.

1 Das bases teóricas

No processo de formação docente inicial, as pesquisas envolvendo a apropriação, o desenvolvimento e a constituição da escrita, principalmente a acadêmica, são muito restritas, enfocando-se o ensino de língua materna. Marinho (2010, p. 234) apresenta um questionamento pertinente sobre o tema, ao perguntar:

como instituir, nos cursos de formação docente, práticas de escrita, que possam funcionar, simultaneamente, como estratégia de formação e de pesquisa para se compreender as condições de formação do professor, supondo que ele deva se inserir cada vez mais em práticas de escrita e também capacitar e mediar seus alunos nos processos de inserção nessas práticas?

Essa dúvida parte de uma afirmação anterior de que os docentes em formação inicial chegam aos cursos superiores sem práticas efetivas de escritas sociais, quiçá as acadêmicas, como os gêneros textuais resumo, resenha, fichamento, paper, ensaio, artigo e resposta interpretativa-argumentativa, que são comuns a essa esfera social, nos termos de Bakhtin e Volochinov (1988) e Bakhtin (2003) .

Assim, o questionamento de Marinho (2010) expande a reflexões que buscam identificar quais os aspectos que se constituem nesse processo de apropriação e desenvolvimento da escrita pelos professores em formação, também é tomado aqui como auxílio teórico-metodológico, a partir da perspectiva enunciativa de linguagem desenvolvida e consubstanciada pelos estudos do Círculo de Bakhtin.

Para tanto, recorrem-se a estudos anteriores (MENEGASSI, 2006; 2007; 2008; 2009; MENEGASSI; OHUSCHI, 2008), para apresentar o andamento de pesquisa realizada com docentes em formação no curso de Letras, enfocando-se, aqui, exclusivamente o ensino e aprendizagem de língua materna. Nelas, categorizou-se um docente que tem a escrita em constituição, isto é, já sabem os processos de produção textual, mas, na sua formação profissional, apropriam-se de gêneros textuais acadêmicos, estratégias de produção escrita e modelos didáticos que o levam ao desenvolvimento de sua própria escrita, visando, sempre, os alunos com os quais trabalharão em futuro próximo. Nesse sentido, parte-se do princípio de que somente ensina a escrever quem tem a escrita e o seu ensino constituído como prática social. Nesse processo, observou-se que a iniciação à pesquisa, durante a formação docente, é fator preponderante para essa constituição, inclusive demonstrando-se em aspectos diferenciados em relação a alunos participantes e a outros que não foram participantes, conforme relatado em Menegassi (2008; 2009).

Nessa perspectiva, D'Ambrosio (1998, p. 244) já comentava:

Com relação à falta de capacitação para conhecer o aluno, é necessária uma reformulação das disciplinas de metodologia, reorientando-as para que o licenciando seja formado como um pesquisador. O aluno vai se revelando à medida que o curso vai se desenvolvendo. O aluno como sujeito de pesquisa é não menos que essencial para que um professor possa dizer que

conhece seu aluno e isso só ocorrerá quando o professor, como pesquisador, efetivamente pesquisar seu aluno.

Essa imbricação de docência-pesquisador-conhecedor do aluno se constitui ao longo do desenvolvimento do professor em formação, ao deparar-se não somente com os conteúdos restritos da grade curricular de seu curso, porém, também, com outros conteúdos que são complementares, buscados muitas vezes através de formações paralelas, como é o caso da iniciação científica. Nessa relação, não somente a escrita do docente se desenvolve, como também suas próprias visões e relações com os alunos, sua perspectiva de trabalho maior ao terminar sua formação. Por isso que o próprio D'Ambrosio (1998, p. 248) comenta: “diz-se, com razão, que o professor pratica da maneira como ele foi ensinado”. Assim, a pesquisa aqui relatada justamente tenta analisar e mostrar que os docentes em formação que tiveram um ensino voltado também para a perspectiva da escrita diferenciam-se na sua constituição de escrita, pensando, também, na segurança de sua postura como docente frente a uma sala de aula.

Nesse sentido, é possível notar que a escrita na formação docente inicial é lacunar, como comenta Street (2010, p. 349) “uma explicação para os problemas de escrita dos alunos seriam as lacunas existentes entre a expectativa do corpo docente formador e as interpretações dos estudantes sobre o que está envolvido nas suas escritas”¹. Na realidade, as expectativas produzidas nos alunos, pelos formadores e pelos alunos por si próprios, para conseguir atender às necessidades, produzem não só uma lacuna de expectativas, conforme alega Street, mas, também, a falta de modelos didáticos de como trabalhar com a escrita junto aos alunos, quando de suas efetivas práticas em sala de aula. Sem conhecimento prático de seus processos, não há condições de aplicação metodológica eficaz em sala de aula.

¹ “one explanation for student writing problems might be the gaps between academic staff expectation and student interpretations of what is involved in student writing”

Essas práticas, efetivamente, não se constituem como evidências atuais na formação docente inicial, em função de inúmeros aspectos, que aqui não são discutidos. Dessa forma, esta pesquisa demonstra que uma maneira de fazê-las constituir-se é através do que se denomina aqui de 'formação complementar', destacam-se os projetos de iniciação científica, desenvolvidos por alunos de graduação, junto a professores-orientadores cômicos sobre as necessidades de formação mais adequada ao professor de língua materna. Nessa perspectiva, esses docentes passam a compreender que o outro, no sentido bakhtiniano da discussão (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988; BAKHTIN, 2003), é elemento inerente ao seu desenvolvimento de linguagem escrita.

Sobre isso, Almeida (2010, p. 180) comenta:

a formação é um processo dialógico, em que a interação verbal e mediação cultural são fatores decisivos para desencadear aprendizagens e promover apropriação conceitual. Na formação, pelo diálogo, o encontro, confronto e incorporação das vozes sociais movimentam o processo de análise da prática pedagógica e da busca de conhecimentos para efetua-la, atuando na identidade do profissional. O diálogo torna-se uma instância catalisadora dos processos reflexivos e da produção do desenvolvimento profissional.

Esse diálogo se instaura de tal maneira na consciência do docente, criando plano de expressões (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988) muito condizentes com o outro a quem se dirige, constituindo-se em escritas mais elaboradas e condizentes, claro que em função do grupo social a que está pertencendo e se dirigindo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988). Em Menegassi (2006), discute-se como a metaconsciência, nesse processo de formação, se constitui, permitindo ao docente conhecer-se a si como produtor e ao outro como interlocutor. Essa alternância de papéis permite ao produtor do texto dialogar consigo próprio e com o outro externo ao mesmo tempo, encontrando, confrontando e incorporando as vozes sociais que constroem as práticas pedagógicas, envolvendo a escrita no meio acadêmico, escolar e social. É como se o processo não se estancasse nesse período, mas se estendesse, em virtude da constituição que a escrita efetua na sua formação.

Nessa linha de raciocínio, Szundy (2007) discute o processo reflexivo desencadeado no confronto do docente em formação com o outro, no caso, pesquisador, coordenador, orientador, instalando-se o diálogo. Com isso, “O diálogo com o pesquisador pode adquirir, portanto, um papel fundamental na tomada de consciência em relação à própria ação na sala de aula e vir a se constituir em um caminho possível para desencadear transformações” (2007, p. 35), que são evidenciadas, inicialmente, nas alterações apresentadas nas escritas produzidas pelos docentes em formação.

Por sua vez, Cristóvão e Furtoso (2006) discutem o lugar da pesquisa na formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira, cujo trabalho é tomado aqui como referência por ter resultados proveitosos para a língua materna, como os demais. Nele, as autoras comentam que a inclusão do componente de pesquisa na formação do professor deve ocorrer desde o início de sua graduação, estendendo-se à pós-graduação, no caso investigado, à especialização *lato sensu*, para se romper com as pesquisas com temáticas de cunho positivista, que apenas generalizam e testam hipóteses, sem alterações efetivas no professor que faz e sofre a investigação.

2 Da metodologia de coleta dos registros

Na fase da pesquisa aqui relatada, realizou-se a coleta de registros com quatro acadêmicas, duas do 5º ano do curso de Letras e duas com a graduação completa, ao final do ano letivo, da habilitação Português-Inglês, todas do período matutino, no ano letivo de 2008. Essas alunas participaram de outros momentos da pesquisa, como sujeitos de investigação, ao longo de seu período de formação, cujos resultados já foram apresentados em publicações anteriores (MENEGASSI, 2006; 2007; 2008; 2009; MENEGASSI; OHUSCHI, 2008). Dessa forma, são investigadas as constituições da escrita de C e G, acadêmicas do 5º ano, que não participaram de projetos de pesquisa durante seu período de formação inicial como docente de línguas; A e P, acadêmicas ao final do 5º ano, já com a graduação completa, as quais tiveram oportunidade de participar de projetos de Iniciação Científica e Grupos de Pesquisa.

A descrição dos dois grupos assim se estabelece:

Grupo 1:

C e G

- Alunas com apenas o estágio de prática de ensino de língua materna concluído, estando em processo de realização, no 5º ano, do estágio de língua estrangeira (Inglês);
- Sem participação em Grupo de Pesquisa;
- Sem desenvolvimento de projeto de Iniciação Científica.

Grupo 2:

A e P

- Alunas com os estágios de prática de ensino de língua materna e língua estrangeira (Inglês) já concluídos;
- Participantes de Grupos de Pesquisa;
- Participações em projetos de Iniciação Científica desenvolvidos durante a graduação – 2 projetos para cada uma;
- Apresentação de trabalhos científicos em eventos;
- Publicações de trabalhos científicos.

Para a coleta dos registros de pesquisa, foram oferecidos instrumentos escritos, com a diferença do Grupo 2, em que houve questões mais específicas sobre projeto de pesquisa. Os grupos de participantes foram divididos em relação aos instrumentos de coleta, considerando-se duas especificidades nessa fase: o Grupo 1 registrou seus apontamentos num Diário Reflexivo escrito, pois o seu processo de formação, principalmente o estágio de prática de ensino, ainda se encontrava em andamento; já o Grupo 2, por ter concluído as formalidades do curso, dialogou com o pesquisador através de e-mail, como uma alternativa diferenciada de coleta de registros. Assim, os grupos tiveram os seguintes instrumentos de coleta de materiais:

Grupo 1: C e G

- Diário Reflexivo de escrita
 - 4 blocos de questões:
 - I- O curso de Letras
 - II- O ano de 2008 e o trabalho com a escrita

III- O estágio da Prática de Ensino

IV- A regência das aulas

No início do Diário Reflexivo, havia a seguinte mensagem às docentes:

Este diário está dividido em várias partes, que estão destacadas por folhas separadas.

Em cada parte, há uma explicação do que se espera que você anote ali, ficando muito livre para expor suas idéias.

Lembre-se sempre de anotar **a data** dos seus comentários, para facilitar a compreensão do processo descrito.

Obrigado por seu imenso auxílio com a pesquisa!!!

Grupo 2: A e P

– Entrevista escrita estruturada, por e-mail

5 blocos de questões:

I- O curso de Letras

II- O trabalho com a escrita e suas teorias

III- O estágio da prática de ensino

IV- A regência das aulas

V- A formação complementar ao curso de Letras

A mensagem inicial do e-mail enviada às docentes foi:

Prezada Acadêmica,

Gostaria que você refletisse, por escrito, neste espaço, sobre as questões que aponto a respeito da formação que recebeu como docente de línguas, pela Universidade Estadual de Maringá. Para isto, solicito que responda diretamente após as perguntas, com letra ou cor diferente, para destacar sua resposta.

Os textos de suas respostas são materiais para análises para estudos a respeito da formação inicial docente na UEM, especificamente no que se refere à construção da escrita.

Agradeço sua participação nesta pesquisa.

Os blocos e as perguntas que compunham a investigação são aqui arrolados, relembando que o bloco V foi enviado apenas às docentes do Grupo 2, que estavam com o curso já concluído.

I – O CURSO DE LETRAS

1- Quais são suas expectativas, frustrações, conquistas, dúvidas, medos, alterações, comparações, avaliações, orientações, alegrias etc., em relação ao curso de Letras, mais especificamente sobre o ensino de produção textual escrita?

2- Sobre as produções escritas construídas nos anos do curso de Letras, comente:

- a) a importância delas para sua formação docente;
- b) as abordagens empregadas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- c) em qual dos anos houve maior e melhor trabalho com a escrita.

II – O ANO DE 2008 E O TRABALHO COM A ESCRITA

1- Quais são os textos teóricos e metodológicos sobre a escrita apresentados a você, pelos professores?

2- Os textos teóricos trabalhados contribuem para sua efetiva formação profissional?

3- Como é o trabalho realizado em sala de aula com os textos teóricos sobre escrita?

4- Como são as práticas de escrita neste ano?

5- Quais disciplinas abordam o ensino da escrita? E como elas o conduzem?

III – O ESTÁGIO DA PRÁTICA DE ENSINO

1- Você se sente preparada para ensinar produção textual escrita em língua materna?

2- O que espera encontrar durante seu estágio de regência, em relação ao trabalho com a prática de produção de textos em sala de aula?

3- A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado está te preparando para ensinar a produção textual escrita a seus futuros alunos?

IV – A REGÊNCIA DAS AULAS

Neste espaço, faça comentários sobre as fases de sua prática de regência em sala de aula, comentando sobre:

- a) a preparação das suas aulas;
- b) as orientações docentes sobre a regência;
- c) o desenvolvimento de suas aulas na regência;
- d) as abordagens empregadas por você no trabalho com os alunos;
- e) suas expectativas, frustrações, conquistas, dúvidas, medos, alterações, comparações, avaliações, orientações, alegrias etc. sobre a regência efetuada;
- f) outros comentários relevantes.

V – A FORMAÇÃO COMPLEMENTAR AO CURSO DE LETRAS

1- Você foi participante de Grupo de Pesquisa, de Projeto de Pesquisa de professores do Curso de Letras e de projetos de Iniciação Científica?

2- Como essas participações te auxiliaram na sua formação complementar ao curso de Letras?

3- Que análise você faz sobre o desenvolvimento de sua escrita durante essa formação complementar?

4- Nessa formação complementar, as bases teóricas sobre escrita foram contempladas? Elas se refletiram durante sua graduação, no processo de formação docente?

5- Você percebeu alguma diferença entre os acadêmicos que estavam enfiados na formação complementar e aqueles que não participavam dessas atividades? Detalhe, por favor.

3 Das análises e dos resultados

Para apresentar as análises, as questões são agrupadas em temáticas pertinentes à constituição da escrita ao longo da formação inicial docente, para discutir-se a percepção da influência da iniciação à pesquisa nesse processo.

3.1 O desenvolvimento da escrita durante o curso de Letras

Os comentários do Grupo 1 demonstram a preocupação com o desenvolvimento da escrita observado durante o curso, muitas vezes criticando a falta de apoio oferecido pelo corpo docente às produções escritas efetivadas. O comentário de C demonstra essa falta de apoio.

C:

As produções escritas construídas nos anos do curso de letras foram sem dúvida, muito importantes para a minha formação docente. Acredito ter melhorado bastante, porém percebi que o maior e melhor trabalho com a escrita aconteceu no primeiro ano, quando os trabalhos eram escritos, corrigidos e reescritos para uma avaliação final. Nos demais anos do curso, os trabalhos voltavam com correções, mas não se cogitava a reescrita. Observávamos os erros, mas não tínhamos a oportunidade de melhora-los.

Acho que se as produções textuais fossem trabalhadas dessa forma em todas as disciplinas teríamos, sem dúvida uma melhora mais acentuada.

As produções escritas a que C se refere foram realizadas também pelo projeto de pesquisa mencionado no início deste texto, que teve seus resultados apresentados em Menegassi (2006; 2007; 2008). Por outro lado, G, assim como C, salienta a necessidade do mediador como norte para o desenvolvimento pretendido, incluindo-se, aí, a própria exposição teórica sobre o processo de escrita em situação de ensino. De certa maneira, as docentes salientam que faltam mediadores para o desenvolvimento da escrita, nessa fase de sua formação, já que esse processo de apropriação do trabalho com a escrita é, de acordo com os registros de G, de caráter observatório para se aprender a como se comportar como docente frente à escrita, a sua e a do aluno, propriamente dita. Na verdade, fica transparente que essas acadêmicas em formação aprenderam a trabalhar com a escrita, seja na sua produção individual, seja no seu ensino, mais pela observação de como seus professores de graduação lidam com a escrita, do que propriamente sobre como levam seus alunos a se apropriarem a

desenvolver essa habilidade, tanto no caráter idiossincrático, quanto no de seu ensino.

G:

Acredito que todo tipo de produção escrita é importante e contribui para a formação docente. Porém acho que, neste sentido, a orientação do professor abre espaço para crescermos e produzirmos trabalhos cada vez melhores. Assim sendo, o contato com as diversas abordagens somado às atividades de prática de escrita e devidas orientações são essenciais para nossa formação acadêmica e profissional. É ótimo termos teorias para nos basearmos quando trabalhamos com escrita e é confortável alguém que esclareça todas as nossas dúvidas.

G:

Durante estes 4 anos, tivemos várias experiências com trabalhos escritos e conseqüentemente, pudemos experimentar diferentes abordagens, ou seja, professores que usam maneiras diferentes de trabalhar com produções escritas dos alunos. Isso tudo faz com que possamos refletir sobre a nossa formação e prática docente, uma vez que pudemos observar quais abordagens foram mais significativas em nosso processo de formação.

Por outro lado, o Grupo 2 apresenta críticas muito mais pontuais sobre a formação dada pelo curso de Letras ao trabalho com a escrita, já numa diferenciação analítico-crítica se comparada com o Grupo 1. Ambas as docentes afirmam categoricamente que suas produções escritas são resultados de participações em pesquisa, não de desenvolvimento realizado em sala de aula pelos professores formadores. Essas afirmações são tomadas como verdades, porém não podem ser comprovadas nesta pesquisa.

A:

Em razão de participar de grupo de pesquisa e desenvolver projetos, posso dizer que obtive muitas conquistas no decorrer do curso. O ato de escrever textos, desenvolver pesquisas e apresentá-las, promoveu meu desenvolvimento e crescimento,

deixando-me mais confiante diante do que produzia. Meu crescimento como leitora e escritora de textos é um ponto extremamente positivo, uma vez que possibilita a busca de mais conhecimentos e meu crescimento no meio acadêmico.

[...]

As disciplinas do curso consideravam como trabalho principal a questão do artigo. No quarto ano, por exemplo, produzimos um artigo por bimestre em cerca de três disciplinas. Contudo, durante essas produções nada foi acrescentado, o bom desenvolvimento da escrita, percebido pelos professores, era fruto de muita escrita fora do momento da aula, por meio de projetos de pesquisa, escrita de artigos para revistas e apresentações em eventos.

Neste comentário, há evidência de que sua escrita foi constituída mais pela participação em projeto e grupo de pesquisa do que pelas produções escritas realizadas nas disciplinas do curso, inclusive, afirmando que “durante essas produções nada foi acrescentado”, deixando marcada sua posição de que tais produções são, na verdade, apenas avaliações que não participam do processo de desenvolvimento da escrita. A produção de artigos e apresentações de comunicações deu o respaldo necessário para essa constituição. Nesse sentido, as condições de produção propostas pelos ensinamentos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988; BAKHTIN, 2003), são evidentemente constituídas, isto é, há uma finalidade para se escrever, com interlocutores socialmente definidos, com gêneros textuais, circulação social, suporte textual e posição de sujeito bem delimitados, o que, obrigatoriamente, transforma a função da escrita numa função social, não apenas escolar.

Nessa mesma linha de raciocínio, segue a docente P, ao relatar suas mudanças, não só como acadêmica, mas também como pessoa, participante da sociedade.

P:

Desta maneira, acredito que a maior surpresa durante a graduação foi perceber que a minha produção textual escrita foi modificada. É muito gratificante perceber as boas

transformações na minha escrita quando, por exemplo, releio trabalhos escritos por mim nos anos iniciais da faculdade. Essa foi, com certeza, a maior descoberta!

[...]

Durante o curso, as produções textuais foram de fundamental importância para minha formação. Foi produzindo que aprendi a me comunicar melhor, a perceber que as características da linguagem usada em textos científicos e a entender que, para que nossos textos fiquem bons, é necessário reescrevê-los algumas vezes.

[...]

Com esta abordagem, aprendi, por exemplo, a me organizar, a pensar no tempo enquanto fator importante para uma construção coesa de um texto, porque não se pode escrever e reescrever um texto na véspera da entrega, é necessário um tempo de “maturação” para se pensar o texto, e as modificações ocorrem tanto nas idéias do texto quanto na própria escrita.

Nas relações pessoais, esta abordagem fez com que eu aprendesse a agir com mais calma, com mais planejamento, fez com que eu aceitasse melhor as opiniões alheias, uma vez que outros pontos de vistas podem contribuir para meu crescimento, podem reescrever os meus conhecimentos, as minhas crenças.

Neste bloco, os registros demonstram que há duas maneiras de se observar como a escrita foi constituída nos docentes. A primeira demonstra a carência dos alunos em relação a mediadores mais seguros sobre o processo de apropriação e desenvolvimento da escrita acadêmica, inclusive através de suas estratégias didático-pedagógicas com o trato dessa habilidade junto aos professores, já que se tornam modelos didáticos. A segunda, destacada pelo Grupo 2, demonstra que há influências diretas e indiretas sobre o professor em formação, quando a escrita é constituída de maneira mais segura e coesa no processo de participação em projetos e grupos de pesquisa.

3.2 Orientações, segurança e conquistas: reflexos no docente

Uma constante nos registros dos docentes participantes da

pesquisa foi a questão da insegurança e da segurança no trato com a escrita durante seu processo de formação inicial, que culminou, por assim dizer, em conquistas positivas ou não, no estágio de docência, ao final do curso. Sobre isso, C e G comentam que a lacuna de orientações e de teorias levou-as à construção, muitas vezes, de escritas e atividades inseguras.

C:

Na verdade, [...] fizemos muitas leituras de textos sobre como trabalhar leitura em sala de aula e apenas um texto teórico sobre escrita.

Assim, acredito haver uma lacuna que deveria ter sido preenchida e não foi.

Talvez esteja aí a resposta para tantas críticas feitas com relação a quão tradicionais são os professores das escolas de hoje.

Temo estar terminando o curso sem o preparo devido e vai depender de mim tentar me aperfeiçoar e não me acomodar. Mas será que todos os colegas que se formarão comigo farão isto?

Talvez aí a heterogeneidade no trato com o ensino.

O profissional da medicina ao errar mata pessoas e nós professores, ao errarmos, faremos o mesmo – matando a criatividade, matando o interesse que poderíamos despertar, desistindo de alunos-vida.

[...]

Acho que me sinto um pouco insegura, visto ter aprendido leitura na escola como algo mecânico. Agora, percebo que as novas abordagens propostas são bem mais interessantes visto enxergarem a escrita como um processo e não um fim em si mesma. Porém, apesar de termos uma base teórica, me sinto insegura na questão da correção dessas produções textuais.

O curso não nos oferece base para correções e textos, trabalhamos a “pré escrita” e a escrita não as correções.

Em determinado momento do estágio de docência, C e G formaram equipe para trabalhar suas aulas. Nesse período, os reflexos das lacunas comentadas evidenciaram-se:

C:

Tentamos trabalhar nossas aulas numa concepção interacionista. As práticas de leitura e produção textual foram trabalhadas de modo a envolver os alunos, levando em conta seu lugar na história – aluno sujeito – história, determinado pelo social, político, econômico e individual.

Após vencermos a resistência inicial, conseguimos trabalhar leitura e produção textual levando em conta as riquíssimas contribuições dos alunos.

Quando solicitados a expressar sua opinião sobre os assuntos abordados em aula, percebemos que, quando envolvidos, os alunos participam.

G:

Em grupos eles teriam que discutir e apresentar suas reportagens. Porém orientaríamos os grupos e distribuiríamos questões sobre as reportagens e textos a fim de que eles pudessem extrair do texto o máximo que conseguissem. Neste momento, pensamos em pedir a ajuda do prof., para que nos orientasse a respeito dessas questões, gostaríamos de saber como fazer estas perguntas a fim de leva-los a refletir sobre o texto lido, assim orientaríamos os alunos de maneira mais eficaz. [...]

Era mais ou menos dessa forma que gostaríamos de trabalhar naquela turma [...]

[...]

Ainda tínhamos que produzir uma apostila com os conteúdos para serem entregues aos alunos. Então minha parceira e eu dividimos as tarefas. Estudamos como nunca aqueles conteúdos, tivemos muitas dúvidas e não tínhamos ninguém para recorrer.

[...]

Depois de muito estudo e trabalho, enfim conseguimos ultrapassar mais uma barreira, conseguimos produzir 2 apostilas que contemplaram todos os conteúdos solicitados pela professora.

Observa-se, aqui, o que já foi discutido anteriormente, sobre a falta de orientação e mediação no processo de apropriação e

desenvolvimento da escrita. Ao informar que “não tínhamos ninguém para recorrer”, C e G mostram como essa lacuna na formação inicial do docente de línguas é muito saliente, estendendo-se à própria produção do material a ser utilizado em sala de aula, quando do estágio de docência.

No Grupo 2, as afirmações são diferentes do Grupo 1, corroborando as análises iniciais, intensificando as características positivas da participação em projetos e grupos de pesquisa para o desenvolvimento da escrita pelos professores em formação inicial, assim como nas manifestações de segurança no trato com o ensino da escrita.

Sobre as orientações oferecidas nas aulas da graduação, em relação às bases teóricas sobre escrita, A e P tecem críticas muito marcadas:

A:

[...] os assuntos vistos nos textos eram tratados rapidamente em sala, fazendo com que não houvesse a sedimentação dos conteúdos. Muitos dos textos, eu já havia lido fora da sala de aula, ao desenvolver minhas pesquisas, fazendo com que já apresentasse uma leitura mais fundamentada da teoria.

[...]

Praticamente toda a base teórica sobre escrita foi vista na formação complementar. Embora lêssemos os textos em sala, não havia uma discussão a respeito do assunto, pois, muitos alunos achavam a discussão sem importância, dizendo que dentro do curso há sempre o mesmo discurso. Acredito que tudo que discuti sobre leitura e escrita se refletiu na graduação, fazendo com que houvesse a reafirmação de todo o conteúdo em minha mente, possibilitando um crescimento ainda maior.

P:

As bases teóricas sobre a escrita não foram contempladas formalmente, mas estavam implícitas no dia-a-dia do fazer científico dos projetos, principalmente o exercício de reescrever os textos.

Destaca-se, nestes registros, como ambas as docentes têm nítida consciência de que as bases teóricas e até mesmo práticas da escrita são frutos da “formação complementar”. É certo, também, que essa formação abrange a participação em projetos de extensão e projetos de pesquisa que não sejam de iniciação científica.

Sobre a segurança e a insegurança no trato com a escrita, A e P comentam que são seguras devido às suas participações em pesquisas.

A:

A insegurança ao entrar no contexto escolar é comum, mas a partir das teorias que obtive no decorrer do curso e, através, principalmente, dos projetos de pesquisa, pude desenvolver com meu grupo trabalhos interessantes envolvendo a escrita em língua portuguesa e inglesa. Por exemplo, no estágio de docência de língua portuguesa promovemos discussões sobre o uso da internet pelos jovens e seu lado benéfico e maléfico. Trabalhamos a construção de um e-mail, como ele é produzido, qual a linguagem utilizada e, posteriormente, visualizados a escrita de um texto formal, para uma situação formal de escrita. Primeiramente, pedimos a escrita de um e-mail para um interlocutor real, o colega de classe, trabalhamos os e-mails e depois passamos para uma situação formal de escrita, deveriam escrever um e-mail para a diretora do colégio demonstrando sua opinião sobre a importância do uso do computador para a aprendizagem nas escolas.

[...]

A participação no grupo de pesquisa e o desenvolvimento de pesquisa foram fundamentais, pois, por meio deles, pude apresentar trabalhos em diferentes lugares, publicar artigos e transmitir tudo aquilo que obtive para outros profissionais da educação. Além disso, as várias escritas que produzi propiciaram meu crescimento nas disciplinas, pois percebi a melhora na exposição de minhas idéias nos textos escritos e orais.

[...]

O desenvolvimento e crescimento da minha escrita são evidentes, uma vez que aprendi a expressar e colocar no papel minha opinião, a dialogar com o outro externo e comigo mesma,

demonstrando nos textos o que eu pensava, mesmo que os professores desejassem a paráfrase do que tinham dito no papel.

P:

Essas participações auxiliaram-me a ter mais independência em relação aos meus estudos, ajudaram a amadurecer minhas reflexões, ampliaram meu conhecimento científico-metodológico, deram-me autonomia e auto-confiança nos momentos em que era necessário escrever sobre os mais diversificados assuntos.

Nesse bloco temático, a segurança manifestada na escrita pelo Grupo 2 salienta-se em relação à insegurança observada nas docentes do Grupo 1, sendo responsabilidades atribuídas à falta de orientação e mediação do docente formador, neste caso, os professores que atuam no curso de Letras, sem generalizar, é claro. Na verdade, nem mesmo esses professores apresentam conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da escrita e de seu ensino em sala de aula, apenas comportamentos efetivados ao longo dos anos através de observações de condutas de outros professores formadores, que se agregaram aos seus juízos de valores em docência, sem uma sustentação teórica própria. Isso tudo se reflete nos acadêmicos aqui investigados. Por sua vez, as orientações daí advindas apresentam-se fragmentadas, sem a formação de modelos didáticos de condutas e comportamentos estabelecidos pela prática social da escrita, como esperado pelo grupo social a que se relacionam.

3.3 Diferenças entre acadêmicos com e sem participação em pesquisa

Neste bloco, são caracterizadas as diferenças apontadas anteriormente sobre os acadêmicos que participam e os que não participam de pesquisas. Para isso, conforme apresentado na seção III – Da metodologia de coleta de registros, utilizam-se dos registros oferecidos pelo Grupo 2, já que não havia, no Grupo 1, alunas que participavam desta etapa da pesquisa, com as seguintes perguntas sobre o tema:

- 1- Você foi participante de Grupo de Pesquisa, de Projeto de Pesquisa de professores do Curso de Letras e de projetos de Iniciação Científica?
- 2- Como essas participações te auxiliaram na sua formação complementar ao curso de Letras?
- 3- Que análise você faz sobre o desenvolvimento de sua escrita durante essa formação complementar?
- 4- Nessa formação complementar, as bases teóricas sobre escrita foram contempladas? Elas se refletiram durante sua graduação, no processo de formação docente?
- 5- Você percebeu alguma diferença entre os acadêmicos que estavam enfiados na formação complementar e aqueles que não participavam dessas atividades? Detalhe, por favor.

Das respostas oferecidas, apresentam-se duas que são analisadas para a obtenção de um panorama de como efetivamente essas diferenças são estabelecidas na sala de aula entre os docentes em formação. Assim, a partir da escolha de apenas um grupo de participantes, corre-se o risco de se realizar uma análise parcial do processo. Contudo, ressalva-se que apenas A e P já haviam completado as atividades do curso e participado de pesquisa. Dessa forma, não seria coerente apresentar as mesmas perguntas para C e G, já que suas respostas seriam muito evidentes. Com isso, escolheram-se dois registros das participantes para análise mais pontual.

A:

É visível a diferença entre os acadêmicos que participavam de formação complementar e aqueles que não participavam dessas atividades, uma vez que se contentavam com o que o professor falava, nunca questionavam. A participação, em sala, era mínima, demonstrando desinteresse e descompromisso com a carreira acadêmica e com a profissão de professor (acredito que poucos seguirão a carreira).

Os que mais participavam eram os alunos engajados na formação complementar, por meio de questionamentos e demonstração de opiniões. Contudo, muitas vezes, quando os alunos expressavam o que pensavam, os outros não gostavam

muito e era possível perceber por meio do olhar. Em muitas ocasiões era melhor ficar quieta e deixar apenas a professora falar, pois, caso contrário, você era vista como a aluna “chata”, que atrapalhava o decorrer das aulas.

Nos registros de A, salientam-se os seguintes pontos:

- a) os alunos que participam de formação complementar diferenciam-se dos demais;
- b) os alunos que não participam de pesquisa contentam-se apenas com os conteúdos apresentados em sala de aula;
- c) os alunos que não participam de pesquisa não são questionadores em sala, são desinteressados;
- d) os alunos que participam de pesquisa destacam-se em sala de aula pelos questionamentos e expressão de opiniões;
- e) os alunos participantes de pesquisa incomodam os demais com suas expressões de pensamento;
- f) os alunos participantes de pesquisa, muitas vezes, calam-se em sala de aula, para evitar confrontos com os demais colegas.

Com essas características, A demonstra o olhar que teve de si, dos demais colegas que participavam de pesquisa e, até mesmo, dos outros estudantes da sala de aula, considerando-os, inclusive, ao afirmar que preferia se calar a confrontar-se desnecessariamente em público. Essa reflexão sobre si é sustentada com outro registro, em que ressalta:

A:

O desenvolvimento e crescimento da minha escrita são evidentes, uma vez que aprendi a expressar e colocar no papel minha opinião, a dialogar com o outro externo e comigo mesma, demonstrando nos textos o que eu pensava, mesmo que os professores desejassem a paráfrase do que tinham dito no papel.

Por sua vez, P faz uma análise mais minuciosa das relações que a pesquisa construiu em sua formação inicial como docente.

P:

As diferenças entre os alunos que participam de formações complementares e os que não participam são gritantes. A maior

delas é a auto-confiança no momento de apresentar um seminário em sala de aula, ou até mesmo na regência da prática de ensino. Os alunos que fizeram projetos mostraram-se muito mais familiarizados e confiantes com essas situações pelo fato de que fazia parte do cotidiano deles apresentar comunicações, painéis, seminários em congressos, coisas que os alunos que não eram envolvidos com pesquisa não faziam.

Outra diferença é que durante as aulas da graduação, percebi que a maioria dos alunos que fizeram formações complementares mostraram mais interesse e concentração durante as aulas, sem contar o fato de que, pelo menos em minha turma, todos estão tentando ingressar no mestrado e estão obtendo sucesso nas primeiras fases da seleção.

Um ponto que difere estes dois perfis de alunos é o conhecimento teórico-científico adquirido pelos que desenvolveram projetos. Por exemplo, quando os professores nos pedem trabalhos de cunho científico, os alunos engajados em pesquisas mostram iniciativa de trabalho, organização temática, discernimento entre “dispositivo teórico” e “dispositivo analítico”, ou seja, não ficam “perdidos” no trabalho, conseguem seguir uma linha de coesão e coerência entre o que foi solicitado e o que se está fazendo. Nessa perspectiva, acredito que os alunos que participam de formações complementares conseguem amadurecer seu intelecto e desenvolvem perfis de pesquisadores.

Pelos registros de P, observam-se também algumas características que expandem aquelas apresentadas por A:

- a) há evidentes diferenças entre alunos que participam de pesquisa com os demais;
- b) alunos participantes de pesquisa demonstram autoconfiança na apresentação de seminários e na regência da prática de ensino;
- c) alunos participantes de pesquisa mostram mais interesse e concentração durante as aulas;
- d) alunos participantes de pesquisa continuam seus estudos em pós-graduação;

- e) há diferenças no conhecimento teórico-científico entre os alunos participantes de pesquisa e os demais;
- f) alunos participantes de pesquisa apresentam iniciativa de trabalho, sabendo discernir teórico-metodologicamente o que fazer num trabalho acadêmico;
- g) alunos participantes de pesquisa desenvolvem seu intelecto de maneira mais visível.

Diferentemente de A, a docente P apresenta comentários mais direcionados às características que ela notou em si e nos demais colegas que participam de pesquisa, enquanto A comenta aspectos de ambos, porém, ressaltando aqueles alunos que não participam de pesquisa.

A partir dessa caracterização, observa-se que há aspectos comuns apontados por A e P, que são: a) há diferenças entre alunos participantes de pesquisa e os demais; b) os participantes de pesquisa são mais interessados, participativos e questionadores em sala de aula; c) os participantes de pesquisa desenvolvem habilidades mais específicas do que os demais alunos. Com essa caracterização, nota-se que as diferenças entre os dois grupos estão marcadas nas suas escritas, nas posições que assumem perante os questionamentos que lhes são apresentados, nos discursos exarados e, portanto, na sua formação inicial como docente, incluindo-se, aqui, também o pesquisador.

Uma das questões salientava justamente essa relação da escrita e a formação. Vejam-se alguns registros coletados sobre isso:

I – 2- Sobre as produções escritas construídas nos anos do curso de Letras, comente a importância delas para sua formação docente.

C.

As produções escritas construídas nos anos do curso de letras foram, sem dúvida, muito importantes para a minha formação. Acredito ter melhorado bastante, porém percebi que o maior e melhor trabalho com a escrita aconteceu no primeiro ano, quando os trabalhos eram escritos, corrigidos e reescritos para uma avaliação final.

Nos demais anos do curso, os trabalhos voltavam com correções, mas não se cogitava a reescrita.

Observávamos os erros, mas não tínhamos a oportunidade de melhorá-los.

Acho que se as produções textuais fossem trabalhadas dessa forma em todas as disciplinas teríamos sem dúvida uma melhora mais acentuada.

G.

Como já disse anteriormente, foi no 1º ano que houve maior ênfase no trabalho de escrita. No entanto as produções escritas aconteceram ao longo desses quatro anos, sendo que no 3º e 4º anos nossas produções foram mais constantes nas disciplinas de literatura (Portuguesa e Brasileira).

Acredito que todo tipo de produção escrita é importante e contribui para a formação docente. Porém acho que, neste sentido, a orientação do professor abre espaço para crescermos e produzirmos trabalhos cada vez melhores. Assim sendo, o contato com as diversas abordagens somado às atividades de prática de escrita e devidas orientações são essenciais para nossa formação acadêmica e profissional. É ótimo termos teorias para nos basearmos quando trabalhamos com escrita e é confortável alguém que esclareça todas as nossas dúvidas.

Durante estes 4 anos, tivemos várias experiências com trabalhos escritos e conseqüentemente, pudemos experimentar diferentes abordagens, ou seja, professores que usam maneiras diferentes de trabalhar com produções escritas dos alunos. Isso tudo faz com que possamos refletir sobre a nossa formação e prática docente, uma vez que pudemos observar quais abordagens foram mais significativas em nosso processo de formação.

A.

As produções construídas nos anos do curso de Letras são fundamentais para o desenvolvimento de um professor, em qualquer área de conhecimento. A escrita esteve fortemente presente em todos os anos, contudo, muitos dos trabalhos e artigos produzidos não tinham uma finalidade real de escrita, ou seja, produzíamos para mostrar que fizemos e para receber uma nota. A escrita de artigos, por exemplo, foi trabalhada

detalhadamente no primeiro ano do curso e estava vinculada à questão do ensino e da aprendizagem. Os trabalhos de literatura e de outras disciplinas promoveram meu desenvolvimento de escrita, mas não apresentavam vínculo com a licenciatura.

P.

Durante o curso, as produções textuais foram de fundamental importância para minha formação. Foi produzindo que aprendi a me comunicar melhor, a perceber as características da linguagem usada em textos científicos e a entender que, para que nossos textos fiquem bons, é necessário reescrevê-los algumas vezes.

Para concluir sobre a real influência da iniciação à pesquisa na formação docente, apresenta-se o registro final de P sobre a questão, que resume muito bem o que a pesquisa representou no seu processo de formação:

P:

Acredito que, no meu caso, a formação complementar pode ser chamada de ‘formação fundamental’.

3.4 Diferenças linguístico-discursivas entre as escritas

Neste bloco, são discutidas as diferenças linguístico-discursivas apresentadas pelas quatro participantes, enfocando-se os aspectos de estrutura textual e discursividade evidenciados em seus registros. Como os registros são muitos, escolheram-se aqueles que responderam a uma única pergunta, como mostra representativa do todo.

Pergunta: Você se sentiu preparada para ensinar produção textual escrita em língua materna e em língua estrangeira, durante seu estágio de docência, na prática de ensino?

A:

Sim. A insegurança ao entrar no contexto escolar é comum, mas a partir das teorias que obtive no decorrer no curso e através,

principalmente, dos projetos de pesquisa, pude desenvolver com meu grupo trabalhos interessantes envolvendo a escrita em língua portuguesa e inglesa. Por exemplo, no estágio de docência de língua portuguesa promovemos discussões sobre o uso da internet pelos jovens e seu lado benéfico e maléfico. Trabalhamos a construção de um e-mail, como ele é produzido, qual a linguagem utilizada e, posteriormente, visualizamos a escrita de um texto formal, para uma situação formal de escrita. Primeiramente, pedimos a escrita de um e-mail para um interlocutor real, o colega de classe, trabalhamos os e-mails e depois passamos para uma situação formal de escrita, deveriam escrever um e-mail para a diretora demonstrando sua opinião sobre a importância do uso do computador para a aprendizagem nas escolas.

Na resposta de A, observa-se que ela retoma a ideia temática da pergunta, logo no seu início “... a partir das teorias que obtive no decorrer do curso e através, principalmente, dos projetos de pesquisa, pude desenvolver com meu grupo trabalhos interessantes envolvendo a escrita em língua portuguesa e inglesa”, demonstrando uma estratégia da língua escrita que é a retomada temática da questão como tópico inicial de uma resposta, característica de textos acadêmicos. Após, para configurar adequadamente o gênero resposta argumentativa, A comenta sobre exemplo do estágio, explicando-o em seguida. Ao verificarmos a estrutura composicional dessa escrita, é notório que o gênero resposta está constituído na docente, em função não só da composição linguística, como também no ordenamento discursivo:

Tema: A insegurança ao entrar no contexto escolar é comum, mas a partir das teorias que obtive no decorrer no curso e através, principalmente, dos projetos de pesquisa, pude desenvolver com meu grupo trabalhos interessantes envolvendo a escrita em língua portuguesa e inglesa.

+

Exemplo: Por exemplo, no estágio de docência de língua portuguesa promovemos discussões sobre o uso da internet pelos jovens e seu lado benéfico e maléfico.

+

Explicação: Trabalhamos a construção de um e-mail, como ele é produzido, qual a linguagem utilizada e, posteriormente, visualizamos a escrita de um texto formal, para uma situação formal de escrita. Primeiramente, pedimos a escrita de um e-mail para um interlocutor real, o colega de classe, trabalhamos os e-mails e depois passamos para uma situação formal de escrita, deveriam escrever um e-mail para a diretora demonstrando sua opinião sobre a importância do uso do computador para a aprendizagem nas escolas.

Na constituição dos discursos acadêmicos, é pertinente que a ideia proposta como afirmação seja explicada e exemplificada, o que se mostra eficazmente no exemplo de A, comprovando como a escrita dessa docente se constitui e se apresenta.

Outro exemplo é da docente P, que segue o mesmo modelo de escrita de A, mesmo tendo participado de projetos e grupos de pesquisas diferentes.

P:

Sentia-se preparada antes de entrar em sala de aula. Porque acreditava que as teorias estudadas dariam conta de transmitir o que queríamos. No entanto, depois da primeira aula de língua materna, depois que os alunos haviam produzidos os textos, foi difícil lidar com a correção, principalmente, porque falava-se que não podíamos interferir na escrita do aluno, que era necessário fazê-los entender seus próprios erros, etc. Nessas ocasiões pude perceber que aflorava em mim as atitudes de minhas antigas e autoritárias professoras, e eu esquecia o que havia estudado e acabava retornando aos velhos tempos da “caneta vermelha”, atitude que foi superada depois de algumas aulas.

Tema: Sentia-se preparada antes de entrar em sala de aula. Porque acreditava que as teorias estudadas dariam conta de transmitir o que queríamos.

+

Exemplo: No entanto, depois da primeira aula de língua materna, depois que os alunos haviam produzidos os textos, foi difícil lidar com a correção, principalmente, porque falava-se que não podíamos interferir na escrita do aluno, que era necessário fazê-los entender seus próprios erros, etc.

+

Explicação: Nessas ocasiões pude perceber que aflorava em mim as atitudes de minhas antigas e autoritárias professoras, e eu esquecia o que havia estudado e acabava retornando aos velhos tempos da “caneta vermelha”, atitude que foi superada depois de algumas aulas.

Nota-se que os dois textos apresentam estrutura composicional do gênero resposta argumentativa, evidenciando-se a constituição da escrita acadêmica nessas docentes.

Por outro lado, as docentes em formação que não participaram de projetos e grupos de pesquisa apresentam escritas com aspectos diferenciados. Como é o caso de C:

C:

Acho que me sinto um pouco insegura, visto ter aprendido leitura na escola como algo mecânico.

Agora percebo que as novas abordagens propostas são bem mais interessantes visto enxergarem a escrita como um processo e não um fim em si mesma.

Porém, apesar de termos uma base teórica, me sinto insegura na questão da correção dessas produções textuais.

O curso não nos oferece base para correções de textos, trabalhamos a “pré-escrita” e a escrita não as correções.

Neste texto, o tema da questão não é retomado no início do texto, servindo como tópico para o desenvolvimento da resposta. O que se observa é a apresentação de quatro informações, em forma de quatro frases, que compõem quatro parágrafos, não atendendo ao gênero resposta argumentativa, muito menos evidenciando um discurso coerente, mas sim, muito fragmentado. É certo que são ideias adequadas

à temática discutida na entrevista, porém, muito díspares daquelas apresentadas por A e P.

Não é possível identificar, além do tema, um exemplo e uma explicação condizente, pois a ideia principal não foi apresentada, conseqüentemente, não há como ser desenvolvida com os elementos seguintes.

O texto de G não foge a essa condição, apesar de a estrutura ser diferenciada.

G:

Não me sinto preparada o suficiente e ainda não me sinto (visto que já concluímos nossa regência).

Como já concluímos nossa regência, posso dizer que meu sentimento, antes de iniciarmos esta etapa de nossos estágios, era de bastante ansiedade em relação ao trabalho com prática em sala de aula.

No entanto tínhamos expectativas muito positivas em relação ao trabalho com a prática de produção de textos que pretendíamos realizar com os alunos. Infelizmente fomos impossibilitados de realizar isto. Minha colega de estágio e eu ficamos muito frustradas por não conseguirmos concretizar o nosso primeiro planejamento. Pois a professora da sala que íamos trabalhar esse conteúdo, teve problemas com a programação de conteúdos e disse que estava muito atrasada com literatura. Se, nós fossemos aplicar o que tínhamos programado, os alunos ficariam sem ver uma parte importante da literatura, sendo que isso também era matéria de vestibular, e a maioria deles estavam se preparando para isso.

No discurso de G, há a retomada do tema, contudo, uma ênfase na ideia anterior ao estágio, que não era a temática da pergunta propriamente dita:

Não me sinto preparada o suficiente e ainda não me sinto (visto que já concluímos nossa regência).

Como já concluímos nossa regência, posso dizer que meu sentimento, antes de iniciarmos esta etapa de nossos estágios,

era de bastante ansiedade em relação ao trabalho com prática em sala de aula.

No entanto tínhamos expectativas muito positivas em relação ao trabalho com a prática de produção de textos que pretendíamos realizar com os alunos.

Essa estratégia discursiva é comum ao docente que ainda não domina a constituição dos gêneros acadêmicos em sua completude, realizando generalizações que contornam o tema, não exatamente que o exaurem, o recortem como se deveria (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2010). Assim, não é perceptível um exemplo, mas sim, explicações do que frustrou a docente:

Minha colega de estágio e eu ficamos muito frustradas por não conseguirmos concretizar o nosso primeiro planejamento. Pois a professora da sala que íamos trabalhar esse conteúdo, teve problemas com a programação de conteúdos e disse que estava muito atrasada com literatura. Se, nós fossemos aplicar o que tínhamos programado, os alunos ficariam sem ver uma parte importante da literatura, sendo que isso também era matéria de vestibular, e a maioria deles estavam se preparando para isso.

Além disso, nota-se que as construções sintáticas de G são também inadequadas, como as de C, demonstrando incompletudes no trato com gêneros acadêmicos, reforçando as afirmações apontadas até aqui sobre a relação que há entre o trabalho com a formação complementar e a falta que faz na formação inicial docente.

Das conclusões

As discussões realizadas neste artigo permitem categorizar algumas constatações sobre as diferenças nas constituições da escrita entre os docentes em formação inicial que tiveram ou não formação complementar, em participações de projetos e grupos de pesquisa. Dividem-se os resultados em dois grupos.

a) Docentes em formação inicial sem participação em projetos e grupos de pesquisa:

- apontam falta de apoio do professor formador nas produções escritas produzidas ao longo da graduação;
 - solicitam o papel de mediador do professor formador, não apenas o papel de avaliador;
 - desconhecem modelos didáticos de comportamento de escrita nas escritas acadêmicas e, conseqüentemente, em sala de aula, como professores em formação;
 - sem apropriação adequada dos gêneros textuais acadêmicos, apresentando fragmentação textual e discursiva;
 - constroem textos com sintaxe inapropriada.
- b) Docentes em formação inicial com participação em projetos e grupos de pesquisa:
- apontam desenvolvimento linguístico-discursivo pelas orientações recebidas no percurso da pesquisa;
 - participam de apresentações públicas de resultados de pesquisa, em eventos;
 - marcam suas posições de autoria nos textos escritos e nas discussões em sala de aula;
 - consideram os elementos das condições de produção textual: finalidade, interlocutor, gênero textual, meio de circulação, suporte textual e posição de sujeito-autor;
 - evidenciam as internalizações teórico-metodológicas durante o estágio de docência na prática de ensino;
 - apropriam-se de bases teóricas consistentes;
 - apresentam iniciativa na produção de trabalhos acadêmicos;
 - apropriam-se dos gêneros textuais acadêmicos, apresentando discursos próprios, constituídos pelas práticas de escrita na formação complementar;
 - produzem textos com estrutura e sintaxe apropriadas aos parâmetros da esfera acadêmica.

Dessa forma, a pesquisa relatada deixa evidente que há benefícios no desenvolvimento de formação complementar à graduação no curso de Letras, especificamente o trabalho com projetos e grupos de pesquisa, que permitam a constituição da escrita no docente em formação inicial, alterando sua postura frente a um de seus maiores instrumentos de ensino e aprendizagem, a escrita.

Referências

ALMEIDA, B. A escrita funcional do professor como ferramenta para a qualificação do ensino e da aprendizagem. In: PENTEADO, H.D.; GARRIDO, E. (Orgs.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 177-214.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN; M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

CRISTOVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V.B. A pesquisa na formação inicial e continuada do professor. In: MACHADO, L.T.; CRISTOVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V.B. (Orgs.). *Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas*. Londrina: EDUEL, 2006. p. 19-36.

D'AMBROSIO, U. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, R.V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998. p. 239-250.

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

MENEGASSI, R.J. Interação, escrita e metaconsciência na formação inicial de professores. *Signum – Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 9, n. 2, p. 151-168, dez. 2006.

_____. Alterando concepções de escrita na formação inicial do professor. *Signum – Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 171-186, jul. 2007.

_____. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas &*

Letras, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, jan./jul. 2009.

_____. Exauribilidade temática o gênero discursivo. In: SALEH, P.B.O.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). *Linguagem, texto e ensino: discussões do CELLIP*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. p. 77-90.

_____.; OHUSCHI, M. C. G. O ensino da escrita no curso de Letras. *Polifonia*, Cuiabá, n. 15, p. 37-66, 2008.

STREET, B. Academic literacies approaches to Genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

SZUNDY, P.T.C. A construção do processo reflexivo no diálogo pesquisador-professores. *Signum – Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 33-40, julho 2007.