

Letramentos acadêmico-profissionais: compreensões dos licenciandos em letras sobre a educação linguística

Tânia Guedes Magalhães¹

Andreia Rezende Garcia-Reis²

Resumo

Objetivamos analisar um percurso formativo com estudantes de Letras, que integrou gêneros acadêmico-profissionais e pesquisa em imersão escolar. Considerando principalmente o Interacionismo Sociodiscursivo e os Novos Estudos de Letramentos, buscamos produzir sentido para o discurso dos licenciandos sobre as experiências com a linguagem neste processo formativo. Os dados revelam a) valorização do campo escolar como *lócus* de pesquisa e formação; b) necessidade de inserir os graduandos em práticas de letramento acadêmico-profissional; c) importância do trabalho coletivo; e d) repercussão frutífera da inserção dos graduandos em práticas de linguagem para a atuação profissional. Compreendemos que o percurso contribuiu com uma formação que possibilita novas estratégias na atuação docente.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico-Profissional; Formação Inicial de Professores; Educação Linguística.

Academic-professional literacies: languages students comprehension on linguistic education

Abstract

We aim to analyze a formative process with undergraduates of Portuguese Language, which integrated academic-professional genres and research in school immersion. Considering mainly the Sociodiscursive Interactionism and the New Literacy Studies, we seek to produce meaning for the students' discourse on experiences with language in this formative process. The data reveal a) an appreciation of the school field as a locus of research and education; b) the need to insert students in academic and professional literacy practices; c) the importance of collective work; and d) the fruitful repercussion of the insertion of students in language practices for future professional performance. We understand that the process contribute to teacher education that enables new strategies in teaching activities.

Keywords: Academic-Professional Literacy; Initial Teacher Education; Linguistic Education.

Introdução

Neste trabalho, trazemos os resultados de uma pesquisa acerca da compreensão de discentes do curso de Letras – Língua Portuguesa sobre um percurso formativo que integrou a produção de gêneros acadêmico-profissionais e a prática de pesquisa em imersão escolar, realizado durante a graduação, entre 2015 e 2017, anos em que realizamos a investigação longitudinal; buscamos construir sentido para o discurso dos licenciandos, futuros professores,

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG). tania.magalhaes95@gmail.com

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG). andreiargarcia@yahoo.com.br

sobre suas experiências com a linguagem e com a pesquisa ao longo da graduação, em disciplinas voltadas para imersão no campo profissional, as escolas de ensino básico. Dialogamos com trabalhos que tematizam as relações entre teoria e prática nas licenciaturas, de forma a ressignificar os espaços das práticas curriculares³ e do estágio obrigatório como *lócus* de pesquisa e de valorização dos conhecimentos pedagógicos e profissionais, além do conhecimento disciplinar (GATTI, 2013; NÓVOA, 2017).

Algumas ações na formação docente têm se dedicado a uma maior aproximação entre os licenciandos e os professores da escola básica, para familiarizar os graduandos com os instrumentos mediadores da prática docente; também têm sido enfocadas ações para o desenvolvimento docente, além de propostas de educação linguística em contexto de letramento acadêmico e profissional, como as seguintes pesquisas demonstraram: André (2016), Vianna et al. (2016), Moretto (2018), Silva (2016; 2019), Guimarães; Carnin (2019), dentre outras.

A formação docente envolve práticas de linguagem próprias do contexto acadêmico e profissional em que os licenciandos estão inseridos, possibilitando-lhes produzir conhecimento no/sobre o espaço educacional pela via da pesquisa, gerado na intensa relação com as escolas. A interação por gêneros específicos dos letramentos acadêmico-profissionais pode ser utilizada como uma estratégia de formação, em uma prática relevante para o desenvolvimento docente e para a constituição da identidade. Nesse sentido, projetos cuja concepção esteja calcada numa educação linguística⁴ do professor, que se relaciona a uma formação “pela” linguagem, integrando oralidade e letramento como dimensões que atravessam a formação, são embasamentos para nossas ações. A exemplo dessas experiências, consideramos os trabalhos de Guedes-Pinto (2012), Kleiman, Silva (2008), Rinck, Boch, Assis (2015), Garcia-Reis e Magalhães (2016) e Magalhães e Garcia-Reis (2017), dentre outros.

Com base nesses preceitos, propusemos um percurso formativo com uma turma do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora (2015 – 2017), que permitiu relacionar a) a imersão no campo profissional, b) práticas com gêneros textuais e c) pesquisa no campo escolar⁵; no final do percurso, pudemos perceber a transformação dessas

³ Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (BRASIL, 2015).

⁴ Educação linguística será definida na seção seguinte.

⁵ Os resultados desta etapa encontram-se em Garcia-Reis e Magalhães (2016).

experiências em conhecimento pedagógico. Objetivamos, neste trabalho, trazer uma construção de sentido para o discurso dos licenciandos acerca deste percurso, a partir de quatro conjuntos de informações recorrentes nos dados: a) o campo escolar como *lócus* de pesquisa e formação; b) as práticas de letramento acadêmico-profissional; c) a importância do trabalho coletivo; e d) as repercussões das experiências de leitura, escrita e oralidade na atuação profissional.

A justificativa para criar novas estratégias, percursos e ações de formação centra-se na necessidade de reflexão crítica sobre a docência como trabalho, que vai além da transmissão de conhecimento disciplinar. Também visa romper, na universidade, com aulas expositivas e avaliações apenas escritas, de forma a repensar a apropriação de conceitos de linguagem para a docência na escola básica partindo das próprias experiências de letramento dos licenciandos. É nesse campo que nos inserimos, sob o viés da Linguística Aplicada que, entre outros, busca “proporcionar o empoderamentos dos atores envolvidos” (SILVA, GONÇALVES, 2014, p.57). Nesse caso, dialogar com os licenciandos e futuros docentes, com vistas a compreender os desafios e as dificuldades concernentes à complexa relação entre linguagem, universidade e prática profissional, confere ao percurso de formação um caráter que visa à transformação social pela linguagem.

Assim, ancoramo-nos na perspectiva dos Novos Estudos de Letramentos (NLS) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para abordar a importância da natureza social e cultural das práticas de escrita (STREET, 2014) em função dos contextos, possibilitando visibilizar as relações de poder inerentes a essas práticas; também nos sustentamos no princípio de que a inserção em práticas de linguagem mediadas por gêneros textuais é indispensável para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006).

Para tanto, trazemos uma discussão sobre a educação linguística de professores e os letramentos acadêmico-profissionais. Em seguida, elencamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, bem como o detalhamento sobre os sujeitos e os dados. Após, procedemos a uma discussão dos dados, buscando construir sentido para o discurso dos graduandos no que tange à imersão em práticas de letramento acadêmico-profissionais. Por fim, trazemos considerações que visam contribuir com novas possibilidades de formação.

Educação linguística e práticas de letramento acadêmico-profissionais

A construção de propostas formativas nas licenciaturas, predominantemente em Letras e em Pedagogia, em que atuamos, tem sido uma de nossas preocupações, como respostas às críticas a uma formação distanciada da realidade do trabalho dos docentes, que têm sido feitas por diferentes pesquisadores (BRONCKART, 2006; KLEIMAN, 2007; VIANNA et al., 2016; NÓVOA, 2017, GATTI et al., 2019; dentre outros); assim, buscamos promover ações que considerem os saberes construídos pelos professores em suas práticas. A ideia segundo a qual uma boa formação é aquela bem sustentada teoricamente não é de modo algum refutada por nós; pelo contrário, advogamos em favor dos conhecimentos disciplinares⁶ produzidos pelas diversas áreas. Afastamo-nos, porém, de uma concepção formativa baseada somente em conhecimentos disciplinares sem o diálogo e interseção com os conhecimentos pedagógicos e profissionais, constituídos pelos sujeitos que atuam nos sistemas de ensino.

Valorizar as dimensões universitária, intelectual e investigativa (NÓVOA, 2017) na formação docente requer (i) a realização de escolhas contextualizadas com as recentes pesquisas do campo de atuação; (ii) a promoção de pesquisa⁷ no campo escolar, (iii) a responsabilidade enunciativa com relação aos documentos prescritivos da formação e do trabalho e (iv) a proposição de práticas educacionais que promovam problematização, pesquisa e experiências curriculares de diferentes naturezas aos licenciandos. A formação de professores se constitui numa atividade essencialmente crítica e política (NÓVOA, 2017), para além de suas dimensões técnica ou institucional, engajada com os desafios no nosso tempo e atenta às demandas da profissionalização.

O eixo central de uma formação profissional é o contato com a profissão, com as práticas situadas nos locais de trabalho, com os desafios impostos e com as possibilidades de atuação

⁶ Tomamos de Nóvoa (2016, [n. p.]) o preceito de que são necessários três tipos gerais de conhecimento para formar docentes: conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, independentemente de serem “teóricos” ou “práticos”, dicotomia que rejeitamos: “Para nós [pedagogos, pesquisadores e teóricos da educação], é claro que não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central [...]; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho.”

⁷ Em relação à prática de pesquisa no campo educacional, baseamo-nos em André (2016), bem como em Silva (2016; 2019).

construídas pelo coletivo de professores. Nesse sentido, o investimento em percursos formativos que possibilitem aos graduandos a imersão na escola, a pesquisa no campo educacional, a interações com os professores e a reflexão sobre essas ações é de extrema relevância. A construção de uma rede⁸ de formação de professores – sustentada pela universidade, professores formadores, alunos em formação e escolas de educação básica – poderá trazer avanços para a formação e para o trabalho docente.

A instituição escolar possibilita vivenciar experiências de pesquisa e de atuação profissional que poderão potencializar a formação docente e servir de inspiração futura. Tomar a escola e o trabalho docente desenvolvido como instâncias de investigação e de novas aprendizagens têm contribuído com a definição de novas políticas de formação, tanto pelas instituições, quanto pelas áreas específicas da formação em Letras e Pedagogia por exemplo (GATTI et al., 2019). Convergente com essas ideias, Bronckart (2006, p.240) afirma que os pesquisadores das Ciências da Educação deveriam se dedicar à análise das práticas de formação, integrando-se a um “movimento renascente de investigação teórica e metodológica sobre o estatuto do agir, de suas condições de realização e de suas condições de avaliação/interpretação”. Amparadas nesta perspectiva, temos proposto novos percursos de formação docente. Neles, a pesquisa como dimensão da educação profissional é uma constante – como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada:

- XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e discussão e disseminação desses conhecimentos (BRASIL, 2015, p.08).

A prática de pesquisa no campo educacional, sustentada pela reflexão nas licenciaturas, pode contribuir para romper com uma “reprodução acrítica de conteúdos disciplinares e de práticas de ensino”, conforme pontua Silva (2016, p.13). Isso porque é bastante comum, nos

⁸ Para uma discussão sobre redes, comunidades ou formação colaborativa: Guimarães; Kersch (2012), André (2016), Guimarães (2016), Moretto (2018), Gatti et al. (2019).

cursos de Letras, uma predominância por discussões do campo disciplinar em detrimento das questões pedagógicas (GATTI, 2010; GARCIA-REIS, 2017). Nesse caso, parece lúcido que as DCN enfatizem que a licenciatura traga como fundamento para a formação a “unidade teoria-prática” (BRASIL, 2015, p.3), bem como a pesquisa *no* campo educacional, que dê subsídio à reflexão em toda a trajetória da graduação, e não em ações isoladas.

Destacamos, também, que é necessária uma formação na perspectiva da educação linguística, “para” e “pela” escrita (BAGNO; RANGEL, 2005; RINCK; BOCH; ASSIS, 2015), a partir de uma concepção discursiva de linguagem. Consideramos educação linguística como o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos e de experiências via usos da linguagem, bem como as normas de comportamento linguístico em diferentes circunstâncias (BAGNO; RANGEL, 2005); essa educação linguística pode ser desenvolvida na articulação entre os letramentos e os gêneros textuais⁹, aqui particularizados nos acadêmicos e profissionais. Assim, as experiências vividas pelos licenciandos contribuem com a futura trajetória profissional de professores de Língua Portuguesa. Reforçamos que é possível, ainda, transformar esses conhecimentos gerados pela experiência de interação pelos gêneros em conhecimentos pedagógicos. Transformar saberes envolvidos no letramento acadêmico para o letramento profissional demanda uma mediação específica dos formadores, processo realizado nesta pesquisa.

O contexto universitário e de atuação docente são essencialmente marcados pelos discursos escritos. Assim, promover uma formação para o exercício da docência pela linguagem, considerando a diversidade de suas práticas, sobretudo as acadêmicas e as profissionais, têm sido uma forte preocupação em nossas ações e escolhas formativas. Reafirmarmos, assim como Rinck, Boch; Assis (2015, p.11), que “Não se trata apenas de aprender a ler e escrever em situações diferentes e em evolução (no mundo acadêmico e, posteriormente, em outras instâncias), mas também de aprender a pensar e agir por meio da escrita [...]”. Com isso, promover a mediação formativa em que a fala e escrita sejam uma constante revela-se potencialmente relevante, visto que os gêneros de texto são instrumentos fundamentais propiciadores do desenvolvimento (BRONCKART, 2006).

⁹ Tomamos gêneros de texto conforme as noções dadas por Bronckart em diferentes obras: são constructos históricos; “os gêneros constituem os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal” (2006, p.145). “[...] são produtos de configurações de escolhas, que se constroem momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelos pelo uso” (2006, p.143).

No que se refere aos letramentos, baseamo-nos nas noções de Street (2014), para quem a multiplicidade das práticas letradas se relaciona aos diversos papéis sociais assumidos pelos sujeitos em contextos sócio-históricos específicos; assim, ressalta-se a natureza social e cultural da escrita. Os modelos denominados por Street como autônomo e ideológico (1984) enfocam formas de concebê-la. Letramento autônomo constitui-se como singular, excluindo diferentes modos e concepções de uso da escrita, privilegiando técnicas de apropriação descoladas dos sujeitos e usos próprios de contextos específicos; essa perspectiva tem sido dominante na teoria educacional, segundo o autor. O modelo ideológico de letramento é entendido como processos sociais “de leitura e escrita encaixados em relações de poder” (STREET, 2014, p.146). Nesse caso, uma perspectiva reflexiva de formação docente deve levar em conta o caráter social e cultural das práticas acadêmicas e profissionais, nas quais os licenciandos interagem por meio de diversificados gêneros. É nesse sentido que “é possível considerar que as práticas de linguagem que emergem em situações de trabalho (...) devem ser consideradas como linguagem laboral ou profissional” (COSTA; PAZ, 2017, p.205).

Um percurso formativo para licenciandos que conjugue diferentes conhecimentos, apropriados por meio de pesquisa na escola e de produção oral e escrita, propicia maior conscientização sobre o trabalho docente, advinda de experiências particularizadas com a profissão (KLEIMAN; SILVA, 2008). As autoras defendem que tais conhecimentos são necessários à atuação profissional docente e denominam o conjunto desses conhecimentos como letramento situado ou letramento no e para o local de trabalho. Nesse sentido, as práticas de escrita para e no contexto de trabalho teriam estreita relação com “exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar” (KLEIMAN, 2001, p.43). Vianna et al. (2016, p.51) esclarecem que “cabe à academia (re)orientar suas práticas de letramento acadêmico¹⁰ a fim de contribuir para uma formação que fortaleça os professores em seu processo formativo, inclusive fornecendo-lhes as bases para a formação dos alunos da educação básica”, ou seja,

¹⁰ Para letramento acadêmico, vinculamo-nos às discussões propostas por Fiad (2015), que se baseia em Lea; Street (LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v.23, n.2, p.157- 216, jun. 1998) dentre outros. A autora define letramento acadêmico como um conjunto de práticas de escrita que propiciam um “olhar crítico e questionador para os eventos e práticas de letramento não só no contexto universitário mas para o contexto acadêmico entendido de modo mais amplo, envolvendo, por exemplo, publicações em periódicos científicos e eventos científicos como conferências e congressos” (FIAD, 2015, p.26).

(re)orientar para envolver práticas voltadas ao desempenho da função docente.

As autoras destacam, ainda, que letramento acadêmico e letramento do professor (leitura e escrita específicas do local de trabalho docente, envolvendo gêneros e práticas profissionais específicos) não se constituem como dicotômicos. Dessa forma, buscamos aliar, conforme demonstram as pesquisas já citadas, “o letramento do professor para o local de trabalho, de modo a contemplar, nos processos formativos, o aspecto identitário da escrita” (VIANNA et al., 2016, p.52). Isso porque somente a “leitura de artigos científicos e a produção de textos críticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico não são necessariamente transferidas ou transferíveis para a sala de aula” (VIANNA et al., 2016, p.51). Sendo assim, tomar os gêneros neste processo de formação é fundamental para o desenvolvimento docente, uma vez que sua apropriação é feita na prática social, já que se trata de um mecanismo fundamental de socialização, de imersão prática nas atividades de interação humana (BRONCKART, 2006).

Com base nesses preceitos, assumimos a estreita relação entre uma educação linguística do professor e a atuação do docente de Língua Portuguesa (GARCIA-REIS, COSTA, 2018). Conforme Bronckart (2006), são justamente as interações entre professor e alunos, em contextos reais de sala de aula, que constituem o eixo central da atividade educacional; por isso, as propostas de intervenção formativa são construídas e fortalecidas pelo viés da linguagem, num processo genuinamente discursivo. Essa perspectiva ganha maior densidade ao tratarmos da formação de professores de língua, em cursos de Letras e Pedagogia, em que atuamos, por acreditarmos que as experiências vividas ao longo da trajetória acadêmica vão compondo um repertório de práticas.

Como afirma Kleiman, para que o professor efetivamente forme leitores e dê segurança a escritores iniciantes em sua prática “precisamos, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer” (KLEIMAN, 2007, p.21). Modelos não são formatos a serem replicados, mas caminhos que propiciem reflexão e reconstrução, valorizando o saber do docente da escola básica; para isso, a autora defende a formação por meio de projetos como um “meio para instrumentalizar o professor para as novas funções a serem exercidas, pois, como nos demais níveis, eles se organizam, nesse contexto de formação, segundo as práticas sociais que são significativas para a vida acadêmica e profissional” (KLEIMAN, 2007, p.20). Nesse caso, são as práticas sociais em que os licenciandos estão envolvidos (na universidade e na escola) que vão

demandar diferentes gêneros textuais (como roteiro de pesquisa, diário de campo, artigo científico, material didático, relato de experiência), os quais detalharemos na seção seguinte.

Assim, as experiências reflexivas no campo da formação de professores podem fortalecer as atividades profissionais futuras, ao criar oportunidade de apropriação crítica da linguagem em contexto de letramento acadêmico e profissional, mediados por reflexões que problematizem tais práticas. Para saber como esse processo formativo repercutiu nos licenciandos, passamos, na seção seguinte, a descrever as questões metodológicas da pesquisa.

Aspectos metodológicos e contextualização do percurso formativo

As pesquisas em Linguística Aplicada buscam, entre outras questões, possibilitar a “disponibilização de um espaço interativo em que uma diversidade de vozes sociais seja mobilizada” (SILVA, GONÇALVES, 2014, p.54). Os dados são analisados com base em descrições e interpretações a partir do campo teórico acima discutido, em que construímos sentido para o discurso dos estudantes com foco no contexto dos participantes. Damos atenção às reflexões feitas pelos participantes a partir de suas vivências e relatos ao longo de toda a jornada, enfocando, neste artigo, dados de uma das sessões reflexivas. Nossa investigação configurou-se como qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), caracterizando-se como exploratória e longitudinal (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Realizamos uma trajetória de formação¹¹ com os mesmos alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa em dois momentos da graduação: um no 3º período (1º semestre de 2015) e outro no 8º período (2º semestre de 2017). Os dados para este artigo foram coletados em uma sessão reflexiva¹², com produção de diário de campo¹³ no momento das sessões, realizada já em 2017 com 20 alunos do 8º período do curso de Letras, no momento final do Estágio II.

¹¹ Apenas as duas professoras autoras deste artigo desenvolveram a pesquisa, sem colaboração de outros professores do curso. Este percurso formativo foi uma ação ocorrida especificamente para esta pesquisa.

¹² As sessões reflexivas são espaços de constituição de profissionais críticos, visto que através da reflexão proporcionada pelos integrantes é possível transformar as práticas docentes por meio de questionamentos, que promovam a construção conjunta de conhecimentos científicos; é comum ser usada em pesquisas acerca da formação docente (MACHADO, 2004). Foram realizadas três sessões reflexivas ao longo do percurso, cada uma com 2h de duração, totalizando 6h.

¹³ Trazemos, nos dados, apenas trechos do diário de campo, visto que para fins de análise neste trabalho, a transcrição de trechos de fala ocuparia demasiado espaço; assim, inserimos, na seção de dados, apenas os trechos que se relacionam ao objetivo descrito na introdução.

No 3º período, os estudantes iniciam sua trajetória na Faculdade de Educação da UFJF, onde cursam disciplinas do campo pedagógico e profissional, tanto envolvendo temáticas gerais da Educação, quanto temáticas específicas do trabalho com a língua na escola (Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Estágio de Língua Portuguesa, dentre outras).

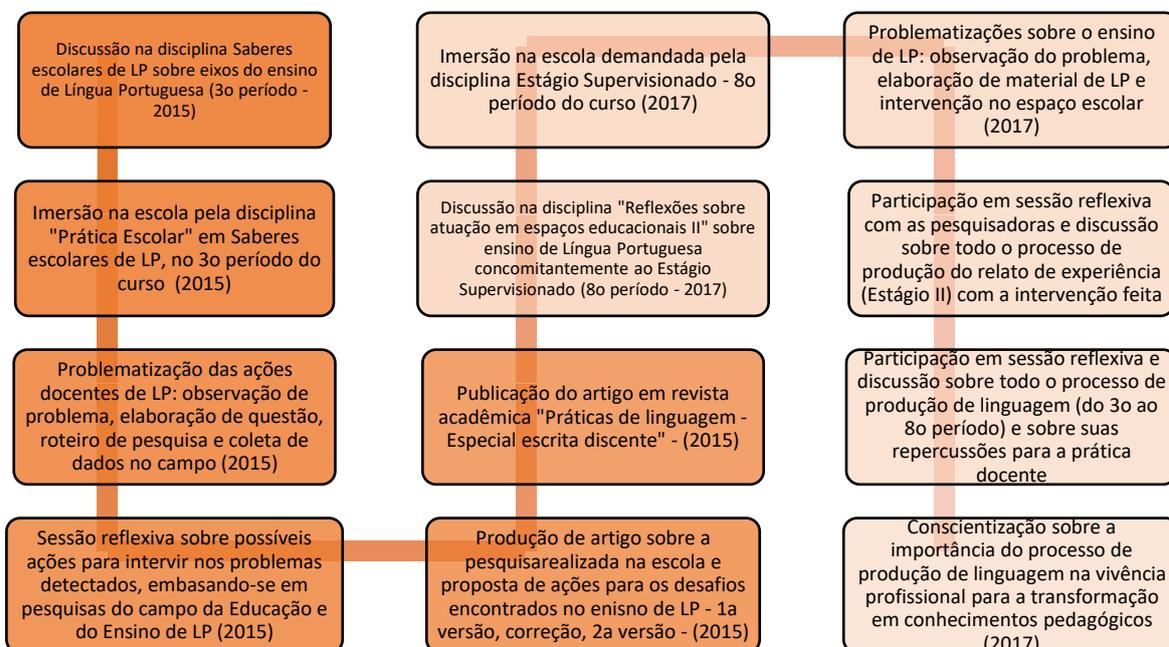
Os graduandos realizam uma *Prática Escolar* (uma disciplina de 30h em que fazem uma imersão escolar), simultaneamente à disciplina *Saberes Escolares de Língua Portuguesa* (60h) na universidade (3º período). Nela, buscamos fazer reflexões a partir da interação feita com o campo escolar, que é concebido como espaço de pesquisa, a partir do qual os licenciandos descrevem e analisam as ações docentes, bem como diversas atividades (feiras, reuniões, visitas à biblioteca, atividades no pátio etc.), formulam questões para realizar uma investigação, buscam referenciais teóricos que dialoguem com seus questionamentos e conseguem articular tais referenciais aos processos educacionais.

Assim, os alunos elaboraram um roteiro de pesquisa, organizaram instrumentos para coleta de dados (diários de campo e celulares - para fotografias e gravações) e realizaram, com as docentes universitárias, três sessões para refletir sobre como as teorias de linguagem e aprendizagem poderiam subsidiar as questões problematizadas na prática escolar, voltadas aos eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, bem como a temáticas propostas por documentos oficiais (juventude, trabalho, relações familiares, racismo, sexualidade etc.). Ao longo da pesquisa na escola, escreveram um artigo em que apresentaram as práticas escolares observadas. Tal artigo teve uma configuração bem própria ao trabalho desenvolvido em sala (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2016; MAGALHÃES; GARCIA-REIS, 2017).

No 7º e 8º períodos, os alunos realizam o *Estágio Supervisionado I e II* (2017), juntamente com as disciplinas *Reflexões sobre atuação em espaços educacionais I e II*, simultâneas aos estágios. No período em que fizemos a sessão reflexiva final (8º período) para a coleta, os discentes já estavam finalizando o Estágio II, no qual eles produziram um material didático a partir da orientação do professor-supervisor da escola, bem como um relato de experiência, de modo a analisar a própria prática. Realizamos esta sessão sobre as atividades solicitadas ao longo de todos esses anos (2015 a 2017), para analisar a compreensão dos alunos sobre o percurso, que integra a produção de gêneros típicos dos letramentos acadêmico-profissionais, que apresentamos em fluxograma abaixo (em que reunimos disciplinas, gêneros e atividades), de

forma a facilitar sua visualização.

Figura 1 – esquema do percurso formativo e da pesquisa



Fonte: as autoras

Para realizar a análise, procedemos a uma organização temática com base na introdução dos tópicos feita na sessão e coletadas nos diários. Tais temáticas estão calcadas em concepções oriundas das opções teórico-metodológicas adotadas, os estudos do letramento e o Interacionismo Sociodiscursivo (formação e trabalho docente, gêneros de texto, práticas de letramento acadêmico-profissionais, desenvolvimento humano, pesquisa na escola, dentre outros). Organizamos as respostas dos alunos a partir de recorrência dos dados, atestada após a leitura exploratória dos diários, produzindo hierarquização, seleção dos trechos e interpretação. Selecionando as experiências e avaliações singulares dos graduandos, destacamos quatro conjuntos de dados, que categorizamos em agrupamentos. Não analisamos, neste artigo, os gêneros produzidos por eles, mas sim os discursos produzidos sobre o percurso de trabalho. A compreensão dos estudantes é o que apresentamos a seguir que, possivelmente, poderá amparar nossos futuros trabalhos de formação.

Discussão dos dados

Nesta seção, trazemos uma interpretação dos dados, a partir dos quais buscamos investigar como os futuros docentes compreendem o próprio percurso formativo. Dividimos esses dados em quatro seções, visto que houve recorrência dessas informações: a) o campo escolar como *lócus* de pesquisa e formação; b) as práticas de letramento acadêmico-profissional; c) a importância do trabalho coletivo; e d) as repercussões das experiências de leitura, escrita e oralidade na atuação profissional.

O campo escolar como *lócus* de pesquisa e formação

Conceber a escola como campo de pesquisa não é uma atitude nova. Uma formação que envolva pesquisa a partir de uma reflexão sobre os processos pedagógicos no campo profissional é essencial para a formação da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2008; ANDRÉ, 2016). Sobre isso, trazemos trechos do discurso dos graduandos, que revelam que a mera imersão no contexto escolar não basta para uma formação reflexiva e uma prática transformadora de ensino de linguagem.

- a docência é algo que se aprende na prática; é importante colocar a teoria na prática;
- é fundamental estar na escola para legitimar o saber do professor;
- produzi material didático na FACED; aprendi a fazer planos de ensino;
- aprendemos a improvisar;
- o professor da escola nos orientou, analisou, deu retorno sobre nosso projeto; dá até pra construir uma “lista de boas práticas”;
- nós só temos dois estágios;
- temos poucas oficinas de materiais e de docência (DIÁRIO de campo das autoras).

Nos trechos acima, ainda que percebamos certa polarização entre teoria e prática, vemos também um reconhecimento da importância da imersão na cultura escolar. Ao romper com a concepção de formar “para a escola” e adotar uma visão de “formar na escola”, os licenciandos compreendem a importância do saber pedagógico para sua atuação. Também percebemos reivindicações por mais espaços que permitam a prática da docência (“temos só dois estágios”)

e o reconhecimento de que aprender a produzir materiais é fundamental para a docência – para além do conhecimento disciplinar (Língua e Literatura) – atividades historicamente pouco abordadas na formação. “Legitimar o saber do professor”, como afirma o aluno, é fundamental para reconhecê-lo como formador de novos professores; este papel, conforme atestam Bueno, Diolina e Tomaz (2018) é bastante apagado, apesar das evidências de que este trabalho formativo deve ser feito também pelos docentes mais experientes da escola (ANDRÉ, 2016; NOVOA, 2017).

Assim, compreendemos que os graduandos percebem que é necessário se apropriar das ações e dos conhecimentos pedagógicos a partir da reflexão e da tomada de consciência sobre eles na interação com os docentes, para constituir formas de ser docente e de agir, desvelando o verdadeiro trabalho docente, em busca da conscientização sobre as práticas comuns e cristalizadas nas escolas, bem como os valores e atitudes recorrentes no espaço de trabalho.

Ainda sobre a importância da escola, elencamos trechos em que o discurso dos alunos revela a importância da pesquisa na formação docente:

- a possibilidade de publicação interfere na produção, pois há uma preocupação com a linguagem e com o conteúdo; ninguém quer passar vergonha;
- ninguém nunca publicou um artigo de revista produto só de uma disciplina;
- fora de IC, ninguém apresenta ou publica; as apresentações são na semana de IC;
- fora de IC, quatro grupos apresentaram em congresso os resultados da pesquisa em banner ou apresentação oral;
- quem tem bolsa tem mais oportunidade;
- a publicação traz uma emoção, uma empolgação (DIÁRIO de campo das autoras).

Nos trechos selecionados acima, percebemos que, além dessa conscientização sobre a importância dos conhecimentos oriundos do trabalho do professor, a pesquisa no campo escolar propicia uma oportunidade de produção oral e escrita, de investigação e de circulação do saber para os alunos que, geralmente, não estão envolvidos em atividades de iniciação científica. Nesse caso, fazer pesquisa nas práticas curriculares e no estágio leva a uma reflexão necessária sobre o fazer docente, auxiliando, ainda, a “registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias” (ANDRÉ, 2016, p.19). Ademais, considerando que as licenciaturas têm sido problematizadas, geralmente porque o conhecimento “da ciência” fica

apartado do “conhecimento pedagógico-educacional”, sendo este último considerado “de menor valor” (GATTI, 2013, p.58), os alunos “descobrem” nessa imersão que a instituição escolar também é campo de pesquisa, para além do que estão acostumados, no nosso universo especificamente, acerca do que “conta como pesquisa” na área de Letras (Linguística e Literatura).

A prática de pesquisa a partir da imersão em espaço escolar não só dá visibilidade ao ensino como campo de investigação, essencial para a formação docente, como também permite problematizar e romper com uma visão que aloca a pesquisa na área do ensino como menor ou menos valorizada.

Vale ressaltar, por fim, que, sendo os alunos inseridos na prática de pesquisa → discussão → produção oral e escrita → divulgação, conferimos uma possibilidade de autoria (tanto de textos quanto de práticas pedagógicas), visto que os licenciandos participam de eventos acadêmicos, conforme evidenciam os trechos acima, com circulação de suas produções. Assim, os futuros professores passam a participar dessas práticas acadêmicas como sujeitos-autores do seu próprio trabalho. Essa “transformação” do aluno em docente é também fruto de um reconhecimento pela sua comunidade, a qual confere legitimidade ao professor como um produtor de conhecimento. Como vimos, a multiplicidade das práticas letradas se relaciona com os diversos papéis sociais assumidos pelos sujeitos (STREET, 2014) e, neste caso, eles assumem o de futuros docentes, que já produzem discussões sobre o campo profissional.

As práticas de letramento acadêmico-profissional

Retomamos as práticas de letramento acadêmico-profissional, em que a pesquisa e a docência subsidiaram as ações dos discentes, envolvendo diferentes gêneros de texto.

Tabela 1 – Disciplinas e gêneros envolvidos na pesquisa

| Disciplinas | Gêneros |
|---|-----------------------|
| Saberes escolares de Língua Portuguesa e Prática escolar (3º período) | Roteiro de pesquisa |
| | Diário de campo |
| | Grupo de discussão |
| | Artigo científico |
| Reflexões sobre atuação em espaços educacionais II e Estágio supervisionado II (8º período) | Material didático |
| | Apresentação oral |
| | Relato de experiência |

Fonte: Diário de campo das autoras

A escolha dos gêneros da tabela acima não foi feita aleatoriamente. Sustentadas pelos pilares de uma concepção de formação de base investigativa e discursiva, a escolha dos gêneros é feita a partir da prática em que os discentes estão envolvidos. Como esclarece Kleiman (2007, p.9), no que se refere à sua escolha, “não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos”. Apesar de a autora estar discutindo práticas da escola básica, a escolha pré-determinada dos gêneros acontece na graduação; há uma ementa ou programa nas disciplinas, por exemplo, e costumamos “disciplinarizar” equivocadamente a atividade de pesquisa restringindo-a a determinados gêneros acadêmicos, pressupondo-se que em atividades de investigação são necessariamente envolvidos artigos, resenhas, projetos de pesquisa, muitas vezes sem dar espaço à discussão de questões ideológicas imbricadas no discurso científico, como as relações de poder inerentes a qualquer prática de escrita. Todavia, quando articulamos os estudos de gêneros às atividades de linguagem, neste caso, à científica, o professor terá que escolher quais são aquelas efetivamente relevantes e os gêneros a elas vinculados, que podem ser, por exemplo, a comunicação oral em congresso, a apresentação de banner, valorizando as produções acadêmicas orais – pouco sistematizadas¹⁴ – bem como o relatório de pesquisa, a monografia, ou seja, o que é efetivamente importante para um grupo específico.

Ainda temos tarefas recorrentemente solicitadas na universidade, que incluem provas escritas e seminários como quase únicas possibilidades de avaliação, bem como uma concepção de aulas como “transmissão de conteúdo” (CRUZ; HOBOLD, 2016, p.239). Quando propiciamos uma formação crítica que permite romper com essas rotinas, os discentes fazem uma avaliação extremamente positiva sobre as práticas em sua formação. Os trechos abaixo mostram a importância da escrita de gêneros envolvidos nos letramentos acadêmico-profissionais, bem como do acompanhamento das suas produções, assim como de essa aprendizagem ser mediada pelo formador:

¹⁴ Em algumas pesquisas, revela-se que a escrita é altamente valorizada (RINCK, 2015) e as produções orais são objeto de poucos trabalhos sobre o contexto acadêmico (MAGALHÃES, 2018).

- no 3º período tivemos um passo a passo; no 8º, fique mais segura para fazer o recorte teórico;
- no 3º período eu preoquei com a forma; na 2ª vez (8º) já é melhor porque a gente vai “rever” o gênero.
- os professores pedem a escrita na faculdade mas não é uma escrita orientada; ninguém explica; os professores pedem, dão as notas, mas não ensinam a escrever; há falta de condução, aprovação e correção do professor;
- a gente já teve professores que pediram artigo mas não foi uma escrita orientada, nem houve publicação;
- professor pede mas não ensina;
- eu não quero passar vergonha;
- em XXX¹⁵ só aprendi resenha;
- tive dificuldade em quem citar por não saber quem é de qual teoria;
- aprendi a buscar autores confiáveis;
- oficinas voltadas para escrita facilitariam muito;
- aprender a produzir material didático e fazer planos de ensino é um diferencial na formação (DIÁRIO de campo das autoras).

Nesses excertos, fica muito evidenciado que o percurso de formação pela escrita traz segurança para os discentes. Também compreendemos que o acompanhamento da escrita se faz necessário, dado que os alunos estão imersos num “novo universo”, o do discurso acadêmico e profissional. A concepção que parece despontar desses dados é de letramento autônomo, já que quando os alunos afirmam que “os professores pedem, dão as notas, mas não ensinam a escrever”, emerge o preceito de que os universitários já sabem ler, escrever e interagir oralmente e, por isso, não há necessidade de mediação. Todavia, sabemos que a apropriação da fala e da escrita é processual, feita a partir das experiências culturais em que estão envolvidos os sujeitos; nas instituições escolares, assim como na universidade, defendemos uma mediação formativa, por meio dos quais os membros mais experientes “integram os recém-chegados ao conjunto de pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural” (BRONCKART, 2006, p.129).

Vale destacar, ainda, a tensão quanto à expectativa de uma escrita culta acadêmica dos discentes, visto que uma aluna afirma que “eu não quero passar vergonha” e que teve “dificuldade em quem citar por não saber quem é de qual teoria”, além de afirmar que “aprendi a buscar autores confiáveis”¹⁶. Vemos, pelos estudos de letramento acadêmico (FIAD, 2015;

¹⁵ O aluno refere-se a uma disciplina do curso destinada à aprendizagem de gêneros acadêmicos.

¹⁶ Revela-se ainda fortemente esta tensão visto que propusemos aos estudantes publicarem seus artigos e relatos de experiência em revistas acadêmicas, bem como divulgarem seus resultados de pesquisa em eventos da graduação. A circulação de suas produções interfere muito na prática de escrita dos alunos, se compararmos com trabalhos que são entregues apenas para correção do professor, conforme atestamos em outra pesquisa (MAGALHÃES; GARCIA-REIS, 2017).

RINCK; BOCH; ASSIS, 2015), que a escrita na universidade traz elementos da história dos sujeitos, que se revelam, muitas vezes, para os docentes, como incapacidade. Entretanto, a aprendizagem da escrita numa cultura disciplinar nova deve ser vista como processo, sendo natural e inerente ao percurso ter dúvidas e dificuldades, ainda que já tenham desenvolvido várias tarefas no letramento escolar.

Segundo Dolz; Schneuwly (2004, p.51), a aprendizagem da linguagem funciona como se “a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente”. Com base nesse preceito, supomos que essa crença está fortemente ancorada nas práticas ainda presentes na universidade, dada a compreensão acima de que os graduandos já ingressam nela sabendo produzir textos acadêmicos.

Na necessária aprendizagem dos gêneros acadêmicos e profissionais, os sujeitos devem fazer escolhas: “o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação” (BRONCKART, 1999, p.102). Essa escolha conserva “uma grande parte de liberdade” (BRONCKART, 1999, p.102). Vemos, portanto, que a aprendizagem dos gêneros de texto orais e escritos vai muito além da aprendizagem de conhecimentos linguísticos, mas requer, principalmente, a compreensão de valores sociais da escrita, como afirmamos acima, com base em Street (2014). Por isso é que “é no processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana” (BRONCKART, 1999, p.103), visto que essa apropriação é um mecanismo de socialização. Ser inserido nas práticas acadêmicas e profissionais, na interação por esses gêneros, é fundamental para que os discentes se constituam professores. Essa constituição precisa ser fortalecida ao longo de toda a graduação, e os processos de produção e reflexão sobre a linguagem podem subsidiar essa identidade do graduando como docente.

Por fim, vemos como muito relevante o excerto em que a aluna diz que “*aprender a produzir material didático e fazer planos de ensino é um diferencial na formação*”, num claro movimento de valorização dos gêneros profissionais. O material didático é um elemento central

no trabalho docente; seu processo de elaboração é considerado um procedimento muito relevante e desafiador na formação inicial e continuada (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2008; VIEIRA-SILVA, 2013), contribuindo de forma significativa para seu desenvolvimento profissional. Uma possibilidade de leitura crítica do contexto acadêmico é ancorada na perspectiva dos letramentos proposta por Street, que possibilita lançar luz às relações de poder existente entre essas práticas, quando questionamos com os alunos o que “vale” e o que “conta” como produção no contexto acadêmico, considerando o alto valor dado a artigos científicos e o pequeno valor dado aos materiais didáticos e aos relatos de experiência.

A importância do trabalho coletivo

Como seres culturais que somos, nossa aprendizagem ocorre em “estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio” (BRONCKART, 2006, p.128), em que os membros mais experientes em determinadas atividades humanas vão inserindo os novos. Destacamos com isso a relação existente entre atividade coletiva e individual, as quais vão exigir cooperação e ajuda mútua daqueles envolvidos, já que “o coletivo de trabalho deve tornar-se meio para o desenvolvimento da ação de cada um” (CLOT, 2010, p.176). Assim, a atividade colaborativa entre docentes é fundamental para a profissão (ANDRÉ, 2016; MORETTO, 2018).

No caso da valorização do trabalho coletivo, apontada pelos licenciandos, esse princípio se aplica tanto à abertura para a crítica e para a problematização sobre o Ensino de Língua Portuguesa na escola básica, quanto às discussões feitas nas sessões reflexivas deste projeto, quando os alunos relataram o resultado do desenvolvimento dos seus planos de ensino e as suas intervenções. As trocas foram fundamentais, como podemos perceber a seguir.

- *ver a aula do outro é um ato reflexivo importante para mudar a própria aula;*
- *a experiência dos outros contribui para nossa prática; é uma formação complementar à sala de aula;*
- *a troca entre os alunos na apresentação dos próprios colegas das disciplinas é importante;*
- *é valorizar o que os alunos fazem, que os alunos produzem coisas (DIÁRIO de campo das autoras).*

A necessidade de um trabalho coletivo e de apoio mútuo se revela, mais uma vez, quando os alunos requerem a mediação do formador na elaboração de seus trabalhos acadêmicos, compreensão construída a partir dos dados acima selecionados. Nesse caso, deve partir do próprio formador universitário a construção da “colegialidade” (ANDRÉ, 2016), que necessita de uma aprendizagem. De fato, o trabalho docente necessita da convivência coletiva, que requer ouvir, trocar ideias, acolher proposições divergentes e compartilhar saberes. Como o conhecimento é um produto da atividade humana (BRONCKART, 2006), cabe à formação oferecer oportunidades para que sua apropriação ocorra de forma coletiva e colaborativa (ANDRÉ, 2016) de modo que esse princípio tenha repercussão na atividade profissional.

Em relação às produções dos gêneros, há também uma reivindicação advinda da tensão aluno-professor: é preciso “valorizar o que os alunos fazem, que os alunos produzem coisas”. Parece que os alunos são vazios e que suas produções não têm valor, em uma reivindicação oriunda de um trabalho bastante hierarquizado. Isso se coaduna com o discurso posto na seção 3.2, quando um discente diz que “a gente já teve professores que pediram artigo mas não foi uma escrita orientada, nem houve publicação”. É possível compreendermos, neste excerto, que as produções dos alunos não têm “valor” para publicação. O excerto “fora de IC, ninguém apresenta ou publica”, da seção 3.1, também vai ao encontro da interpretação aqui construída: boas produções estão no âmbito dos grupos de pesquisa, e não da sala de aula. Também podemos compreender que nas disciplinas, as avaliações são somente as provas e os seminários, em que é desconhecida ou desinteressante a proposta de circulação das produções dos alunos oriundas das disciplinas. Essa observação é possível, no contexto do curso analisado, quando constatamos, em outra pesquisa, que os discentes produziram gêneros do contexto acadêmico apenas quando vinculados em programas de iniciação científica (MAGALHÃES, GARCIA-REIS, 2017).

A relação estabelecida entre aluno-aluno e professor-aluno, na universidade, deveria acontecer num ambiente mais acolhedor, de efetivo trabalho coletivo, uma vez que as práticas vivenciadas vão compondo um repertório de ações; trata-se de adotar, conforme destacam Vianna et al. (2016, p.53) uma

pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987), isto é, focando não no que falta nos docentes em formação, mas tomando por base boas práticas que já fazem parte do seu letramento, para que se apropriem de novas práticas acadêmicas que lhes sejam exigidas nos contextos de formação.

A valorização do docente e de suas ações já deveria acontecer na formação inicial. Nesse caso, o comportamento e as atitudes dos formadores vão impactando os licenciandos. A problematização dessas relações pode também interferir nas futuras relações entre professores e alunos na escola básica. Assim, para que tenhamos práticas nas escolas básicas fundamentadas em perspectiva discursiva, a formação docente deve ser pensada como um processo construído entre pares desde o início do curso, e não somente no momento de sua atuação como profissional.

As repercussões das experiências de leitura, escrita e oralidade na atuação profissional

Diferentes estratégias buscam colocar “a própria educação básica como objeto preferencial de estudo” (SILVA JUNIOR, 2010 *apud* GATTI, 2013, p.55), visando a uma formação reflexiva como uma rejeição ao aplicacionismo de teorias no ensino. Uma delas se assenta na experimentação de processos de aprendizagem com base nos fundamentos ou propostas que seriam usadas com os próprios alunos, de modo que o docente possa problematizá-la¹⁷, com vistas a transformar as práticas educacionais mais tradicionais.

É esse o princípio que usamos quando trazemos como uma parte deste estudo longitudinal a formação discursiva do professor, ou seja, trazer a experiência da aprendizagem dos gêneros inerentes aos letramentos acadêmico e profissional na interação entre pares, através das produções solicitadas nas disciplinas. Nesse processo, eles também passam pelas dificuldades vivenciadas na produção de textos, experimentando a posição de autor. Como veremos nos excertos abaixo, essa vivência é extremamente formativa e necessária para que os licenciandos se apropriem de uma concepção de linguagem, para além do estudo teórico.

¹⁷ Esse processo de experimentação pode ser também denominado como homologia de processos, isomorfismo, simetria invertida, termos que se referem à proposta de Schön (2000), sobre o profissional, em sua formação, utilizar e problematizar as estratégias que pretende propor a seus próprios alunos futuramente.

- o percurso foi fundamental para a formação;
- vivenciar essas experiências na graduação foi vital para transposição no estágio;
- escrever o gênero numa disciplina do curso é fundamental para depois aplicar na prática;
- produzir os gêneros mostra “o como fazer”;
- é importante escrever na disciplina e depois aplicar na escola;
- a gente põe no papel e visualiza o que fez;
- o relato analisa a própria prática; é melhor de escrever do que o artigo, que analisa a prática da professora (DIÁRIO de campo das autoras).

A partir do discurso dos alunos, é possível observar que a experiência de autor é fundamental para a proposição de práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino básico. Ainda que tenham uma concepção de “teoria para aplicar na prática”, ficou claro que os alunos não desenvolveriam, com seus próprios discentes, gêneros como artigo científico, roteiro de pesquisa ou diário de campo. O trecho “mostra o como fazer” refere-se ao entendimento de um fundamento para o letramento escolar baseado em uma perspectiva de linguagem como interação. A ideia de “vivência”, nos excertos abaixo, nos confirma esse sentido, quando os alunos discutiram na sessão “O que é importante para ensinar a escrever” e “quais conhecimentos dessa experiência vocês vão usar no ensino da língua na escola”, introduzidos pelas formadoras:

- “vivenciar” o gênero (escrever na disciplina do curso) é fundamental para depois aplicar na prática;
- feedback e avaliação criteriosa do professor;
- a reescrita;
- aprender a criticar e ser criticado;
- a sistematização do plano do texto (DIÁRIO de campo das autoras).

Mais uma vez, vemos que a aprendizagem entre pares e mediada pelo formador é indispensável para os graduandos (“aprender a criticar e ser criticado”, “feedback do professor”). Os alunos também percebem pela experiência que a apropriação da escrita é processo, quando dizem que, para aprender a escrever, o importante é a reescrita.

Em relação ao excerto “a gente põe no papel e visualiza o que fez”, a aluna refere-se ao relato de experiência, que tem uma seção de descrição e uma de avaliação das ações realizadas no estágio. Esse excerto é coerente com Zabalza, quando afirma que “Ao narrar a sua experiência

recente, o professor não só a constrói linguisticamente como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional; [...] a narração constitui-se em reflexão” (1994, p.95). Por isso, as práticas de escrita, leitura e oralidade na formação docente, não como ações isoladas, mas como princípio que atravessa toda a graduação, são importantes não apenas na criação de um embasamento teórico pelas experiências vivenciadas, mas para o próprio desenvolvimento a partir das reflexões que a verbalização propicia.

Vale destacar, ainda, que emerge dos dados um conhecimento do campo textual: mesmo estando no 8º período, final do curso, em que os graduandos já são mais experientes na escrita acadêmica, é destacado que “a sistematização do plano do texto” é fundamental para ensinar, provavelmente porque este foi um aspecto central para seu próprio aperfeiçoamento.

Considerações finais

Propusemo-nos, nesta pesquisa, a construir sentido para o discurso de discentes de Letras sobre um percurso formativo realizado entre 2015 e 2017. Considerando os quatro conjuntos de dados analisados, podemos afirmar que é fundamental que os alunos vivenciem experiências de produção e circulação da linguagem, vinculadas ao próprio curso, a fim de construirmos caminhos para transformar o ensino de LP na escola básica. Também destacamos que a formação docente não pode mais prescindir de uma intensa vivência no campo de trabalho.

Para os discentes, a oportunidade de formação na escola, pela reflexão crítica e coletiva das situações, é essencial para qualificar os processos formativos, adquirir mais segurança para a atuação e compreender o quão complexo é o trabalho docente. Além disso, a produção de discursos sobre o campo profissional, quando comunicam suas reflexões e os resultados das pesquisas, revelou-se importante na valorização de um discurso quase sempre apagado e desconsiderado: o dos próprios professores formados e em formação.

No trabalho docente, as dimensões da coletividade e da colaboração entre os sujeitos são formativas e relevantes para o desenvolvimento. O contato com as experiências dos colegas constituiu-se em momentos de aprendizagens e de construção de repertórios para o agir profissional. Poder contar ainda com a mediação formativa numa perspectiva colaborativa foi

significativo no processo de aprendizagem.

A reflexão sobre a experiência pareceu-nos transformadora da concepção que será proposta nas escolas futuramente, já que ultrapassou as discussões “sobre” o ensino, em que são envolvidos materiais, livros didáticos, reflexões sobre as práticas docentes, teorias de linguagem e de aprendizagem. A vivência de autor, juntamente à formação “no” contexto escolar, nos mostra a relevância de definir a especificidade da formação profissional docente (NÓVOA, 2017), ou seja, ela ultrapassa, no discurso dos próprios alunos, a concepção de “notório saber”, de domínio de conhecimentos disciplinares.

Por fim, afirmamos a necessidade de fazer pesquisa com os egressos em atuação profissional para analisar se as concepções que emergiram nesta pesquisa os acompanham durante sua prática profissional, para além da verbalização feita durante a investigação, já que há um real enfrentamento de situações desafiadoras no trabalho docente.

Referências

- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016. p.17-34.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.1, p.63-81, 2005.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial da União, Brasília*, 2 de julho 2015, p.1-16.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BUENO, L.; DIOLINA, K.; TOMAZ, R. O papel do professor supervisor da escola no processo de estágio: uma análise da Resolução 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais. *In*: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. (orgs). *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2018, p.93-126.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSTA, K. R.; PAZ, A. M. O. Letramento profissional: estudos em perspectivas. *Revista do GELNE*, v.19, n. especial, p.199-209, 2017.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. O desenvolvimento de material didático com base no interacionismo sociodiscursivo: propostas, dificuldades, contribuições. *Pesquisas em Discurso Pedagógico* [online], v.1, p.1-18, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11980/11980.PDFXXvmi=>. Acesso em março de 2020.

CRUZ, G. B.; HOBOLD, M. Práticas formativas de professores de cursos de licenciatura: diferentes estratégias para ensinar. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, Papyrus, 2016, p.237-262.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S (orgs.) (trad.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n.6, p.23-34, jan./ jun.2015.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de língua portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. *VEREDAS - Revista de Estudos Linguísticos*, v. especial, v.21, n.3, p.246-260, 2017.

GARCIA-REIS, A. R.; COSTA, M. F. Os gêneros textuais em avaliações do ENADE de letras e em concursos públicos para seleção de professores. *Educação em Revista* (online), v.34, p.01-33, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HGFkxzcXZ3w3DzFYW8pyPcc/?lang=pt>. Acesso em março de 2020.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de língua portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (orgs.). *Letramentos e práticas de ensino*. Campinas: Pontes, 2016, p.35-52.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. & Soc.*, v.31, n.113, p.1355-1379, dez. 2010.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n.50, p.51-67, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; AFONSO, M. E. D.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GUEDES-PINTO, A. L. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v.16, n.30, p.137-149, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M. O professor de língua portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. *Revista Calidoscópico*, Unisinos, v.14, n.1, p.35-45, jan/abr 2016. DOI: 10.4013/cld.2016.141.03. Acesso em: 10 mar. 2020.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (orgs.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p.85-112.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (orgs.). *Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

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: Mercado de Letras, 2001. p.39-68.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul. v.32, n.53, p.1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B.; SILVA, S. B. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M.; KLEIMAN, A. (orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRRN, 2008, p.17-40.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.225-250.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de língua portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *Oralidade e ensino de língua portuguesa*. Campinas: Editora Pontes, 2018. p.15-38.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em língua portuguesa. *Revista Raído* (online), v.11, p.206-223, 2017. Disponível em <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5605>. Acesso em março de 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORETTO, M. Desenvolvimento profissional a partir de um grupo colaborativo: uma discussão sobre a formação de professores de língua portuguesa. In: MORETTO, M.; WITTKKE, C. I.;

CORDEIRO, G. S. (orgs.). *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p.153-170.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura. *Revista Educação*, v.8, [n. p.], 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: maio 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RINCK, F. Análise linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (orgs.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p.57-95

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A.. Apresentação. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (orgs.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p.11-26.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. *Revista Práticas de Linguagem*, v.6, n. especial, p.8-23, 2016.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. *Revista Veredas*, n.23, v.2, p.144-161, 2019.

SILVA, W. R.; GONÇALVES, A. V. Pesquisas a serem lembradas na linguística aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (orgs.). *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p.53-80.

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

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

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. *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p.27-59.

VIEIRA-SILVA, C. Produção de material didático como espaço de mobilização de saberes docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2013. *Anais [...]*. PUC/PR,

Curitiba, 2013, p.11796-11808.

ZABALZA, M. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*.
Porto: Porto Editora, 1994.

Recebido em junho 2021.

Aprovado em dezembro 2021.