



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLB)

MARIA VALCIRENE OLVEIRA BRAGA

**ESCRITA DE MONOGRAFIA:** a experiência de ensino e pesquisa narrada por futuros  
professores de Língua Portuguesa

BACABAL – MA

2023

MARIA VALCIRENE OLIVEIRA BRAGA

**ESCRITA DE MONOGRAFIA:** a experiência de ensino e pesquisa narrada por futuros  
professores de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras .

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Cilene Ferreira França  
Coorientador: Prof.<sup>o</sup> Dr. <sup>o</sup> Antônio Paulino de Sousa

BACABAL – MA

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

OLIVEIRA BRAGA, MARIA VALCIRENE.

ESCRITA DE MONOGRAFIA: a experiência de ensino e pesquisa narrada por futuros professores de Língua Portuguesa / MARIA VALCIRENE OLIVEIRA BRAGA. - 2023.  
113 f.

Coorientador(a): ANTONIO PAULINO DE SOUSA.

Orientador(a): KATIA CILENE FERREIRA FRANÇA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, BACABAL, 2023.

1. Escrita acadêmica. 2. Formação de professores. 3. Práticas de ensino e pesquisa. I. DE SOUSA, ANTONIO PAULINO. II. FERREIRA FRANÇA, KATIA CILENE. III. Título.

## **MARIA VALCIRENE OLIVEIRA BRAGA**

**ESCRITA DE MONOGRAFIA:** a experiência de ensino e pesquisa narrada por futuros professores de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Cilene Ferreira França  
Coorientador: Prof.<sup>o</sup> Dr. <sup>o</sup> Antônio Paulino de Sousa

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Cilene Ferreira França (UFMA)

ORIENTADORA

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. <sup>o</sup> Antônio Paulino de Sousa (UFMA)

COORIENTADOR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida de Oliveira Ribeiro (UFMA)

EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida da Silva Miranda (SEEC-RN)

EXAMINADORA

A meus pais, José e Eva, pela vida de amor e cuidado para comigo, que torcem, vibram por cada conquista minha. Pai, mãe, obrigada por todo amor não verbalizado, mas expresso em cada olhar, amo vocês e tenho orgulho de chamá-los de meus pais.

Aos meus irmãos: Ana, por todo apoio, pela escuta generosa e respeito, Jordânio; pelos olhares de cuidado; Valdirene, Laura, Daluz e Fátima pelo incentivo e força que sempre me deram, mesmo quando nada diziam.

A minha irmã Andrêssa (in memorian) por ser presença em meus pensamentos, por me ensinar a registrar os momentos. Obrigada, meu amor.

A meu professor, Paulo Costa, por ter me incentivado a ir além do ensino médio. Prof.º, se sou a professora que sou hoje, és o culpado, rsr. Amo-te!

Ao presidente Lula, por ter, lá atrás, implantado políticas de expansão das Universidades. Sou prova viva de que essas políticas deram oportunidades às pessoas pobres, filhas de agricultores como eu.

## AGRADECIMENTOS

*Se eu tentasse definir o quão especial tu és pra mim, palavras não teriam fim. Definir o amor não dá, então direi apenas obrigado, e sei que entenderás. Precioso és para Deus e para mim, se acaso precisar, podes contar comigo, precioso és para Deus e para mim, que a fé de Deus nos faça eternos amigos...*

Começo os agradecimentos com uma estrofe da música “eternos amigos” de Anjos de Resgate. As músicas desse grupo foram trilhas sonoras nos piores e nos melhores momentos da minha vida, sempre que precisava de um acalento, de lembrar quem sou e quem caminha comigo, eu as ouvia.

Primeiro, agradeço ao Pai criador princípio, meio e fim de tudo, pelo dom da vida.

Aos meus pais, irmãos e primos, pelo cuidado, incentivo e compreensão que tiveram comigo durante esse processo de mestrado. Vocês foram, são e serão sempre meu maior tesouro. Amo todos vocês.

Aos meus amigos, por entenderem meu processo, por me incentivarem, acreditarem em mim e me apoiarem. Desculpem as inúmeras recusas para sair. Vocês sabem como eu sou, e obrigada por nunca desistirem de mim. Elias Melo, Moises Garcês, Mateus Renan, Aninha, Marivalda, Ângela Regina, muito obrigada por serem quem são em minha vida.

Aos meus companheiros de mestrado e do grupo “leitura de mestre” do WhatsApp, Alzilane, Cléria, André, Fagner, Ribamar, Edilene, Gabi que, mesmo de longe, foram peças importantes nesta construção do ser mestra, obrigada pela escuta, pelo incentivo, por tudo.

Ao Grupo de Estudos Escrita e Produção de Saberes (GEEPS-UFMA) que me apresentou a escrita acadêmica e me presenteou com a amizade de pessoas maravilhosas. Obrigada por tantas partilhas, alegrias, pesquisas. Amo essa família.

À professora Claudiane Sousa, pela escuta, pelos conselhos, cuidado, carinho. Obrigada pela amizade, você é incrível.

As minhas amigas Maiara Amorim e Aline Kannanda, por tantos momentos de alegria, de desânimo partilhado e pela força que sempre trocamos. Amo vocês. De coração, meu muito obrigada.

Agradeço as minhas irmãs, em especial a Ana, que desde o início acreditou em mim, incentivando, ouvindo, compreendendo e que sonhou comigo esse mestrado. Muito obrigada por ter estado em todos os momentos desse processo. O teu apoio e confiança fizeram toda a diferença. Tenho plena certeza de que o caminho teria sido mais difícil sem teu apoio. Muito obrigada. Amo-te.

Agradeço a todos aqueles que, no caminho, fui conhecendo e que serviram de inspiração para que eu continuasse: professora Regina Costa, que exala doçura na voz e nos gestos; professora Aparecida Miranda, pessoa gentil e amável e professora Mariana, como professora na disciplina do mestrado, estágio docente, depois como avaliadora na banca de qualificação que tanto contribuiu para o andamento dessa pesquisa. Ao meu coorientador mais encantador, gentil, de uma inteligência e humor ímpares, Prof. ° Dr. ° Antônio Paulino, meu muito obrigada por tudo.

E não poderia deixar de agradecer a pessoa responsável por tudo isso, a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Cilene Ferreira França. Quanta gratidão tenho por tudo que fez e faz por mim. Como admiro a pesquisadora que é, a professora humilde e dedicada, que mergulha, que adota cada orientando. Você me inspira a ser melhor, a buscar sempre um olhar generoso e confiar no processo. Muito obrigada, professora, por acreditar em mim, quando eu mesma desacreditava. Obrigada pelo incentivo, pelas mensagens para saber se eu estava bem, pela preocupação, cuidado, por tudo. Você é um presente de Deus.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para que essa dissertação nascesse e florescesse. Cada pessoa que encontrei, nesse processo, são presentes de Deus na minha vida.

## RESUMO

A presente pesquisa consiste em uma discussão sobre os discursos de futuros professores de Língua Portuguesa a partir das narrativas de experiências de sua prática pedagógica, materializadas na escrita da monografia. Este trabalho de conclusão de uma graduação, componente curricular comum em cursos de formação de professores, é visto, nesta investigação, como um produto que diz sobre o processo de formação de futuros profissionais, como uma escrita que demanda conhecimentos sobre as regras de funcionamento do texto, sobre a esfera social na qual essa escrita acontece e para a qual se destina. Produzir uma monografia envolve ter o que dizer, a quem dizer e como dizer na universidade. Trata-se de um enunciado responsivo elaborado por um sujeito que se constitui dialogicamente na relação com o outro, com a palavra alheia carregada de sentidos em confrontos (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, observamos as monografias a partir das seguintes perguntas: Como futuros professores de Língua Portuguesa narram as aulas? Que discursos sobre ensino podem ser observados a partir dessa escrita acadêmica? Levantamos como pressuposto a ideia de que a escrita de uma monografia deixa ver a arena de lutas que se estabelece quando o futuro professor de Português delimita a aula como atividade de ensino e pesquisa, deixa ver os discursos sobre o ensino de língua que orientam sua prática pedagógica. Temos como objetivo analisar, em monografias, como futuros professores de Língua Portuguesa narram suas práticas pedagógicas, e quais discursos sobre o ensino de Português podem ser observados a partir dessa escrita acadêmica. Nosso *corpus* de análise é composto por monografias do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, campus São Bernardo – MA, em que relatam experiências de ensino como experiências de pesquisa. Como aporte teórico buscamos os estudos de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), sobre a escrita como enunciado dialógico e responsivo; de Benjamin (1987) e Larrosa (2002) sobre experiência; de Geraldi (2013) no que concerne à aula de português e à relação entre teoria e prática, como ponto de partida e chegada na formação do professor. Nessa direção, os resultados obtidos nos permitiram levantar, no fio discursivo da escrita, três categorias de análise que nomeamos: a busca por mostrar-se ao outro como professor pesquisador; a busca pelo distanciamento de práticas pedagógicas como reprodução mecânica e a busca para mostrar a experiência como leitor e como formador de leitores e produtores de texto na escola.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. Formação de professores. Práticas de ensino e pesquisa.



## RESUMEN

La presente investigación consiste en una discusión sobre los discursos de los futuros profesores de lengua portuguesa a partir de las narrativas de experiencias de su práctica pedagógica, materializadas en la redacción de la monografía. Este trabajo de conclusión de graduación, componente curricular común en los cursos de formación docente, es visto, en esta investigación, como un producto que dice sobre el proceso de formación de los futuros profesionales, como una escritura que demanda conocimientos sobre las reglas de funcionamiento del texto, sobre la ámbito social en el que se desarrolla este escrito y al que está destinado. Producir un monográfico implica tener qué decir, a quién decírselo y cómo decirlo en la universidad. Es un enunciado responsivo elaborado por un sujeto que se constituye dialógicamente en la relación con el otro, con la palabra extranjera cargada de significados en confrontaciones (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2003). En esa perspectiva, observamos las monografías a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo narran las clases los futuros profesores de lengua portuguesa? ¿Qué discursos sobre la enseñanza se pueden observar a partir de esta escritura académica? Asumimos como supuesto la idea de que la escritura de una monografía revela el campo de luchas que se establece cuando el futuro profesor de portugués delimita la clase como actividad de enseñanza e investigación, revela los discursos sobre la enseñanza de lenguas que orientan su práctica pedagógica. Nuestro objetivo es analizar, en monografías, cómo los futuros profesores de lengua portuguesa narran sus prácticas pedagógicas y qué discursos sobre la enseñanza del portugués se pueden observar a partir de esta escritura académica. Nuestro corpus de análisis está compuesto por monografías del Grado Interdisciplinario en Lenguas y Códigos - Lengua Portuguesa, de la Universidad Federal de Maranhão - UFMA, campus São Bernardo - MA, en las que relatan experiencias de enseñanza como experiencias de investigación. Como aporte teórico, buscamos los estudios de Bakhtin (2016) y Volóchinov (2018), sobre la escritura como enunciado dialógico y responsivo; Benjamin (1987) y Larrosa (2002) sobre la experiencia; de Geraldi (2013) sobre la clase de portugués y la relación entre teoría y práctica, como punto de partida y de llegada en la formación de profesores. En esa dirección, los resultados obtenidos permitieron plantear, en el hilo discursivo de la escritura, tres categorías de análisis que denominamos: la búsqueda de mostrarse al otro como docente investigador; la búsqueda de distanciamiento de prácticas pedagógicas como la reproducción mecánica y la búsqueda de mostrar la experiencia como lector y como formador de lectores y productores de textos en la escuela. +

**Palabras-clave:** Escritura académica. Formación de profesores. Prácticas de docencia e investigación.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: as mudanças ao longo do tempo .....</b>	<b>16</b>
1.1 Considerações sobre a criação dos cursos de formação do professor de LP.....	16
1.2 Os cursos de formação do professor de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Maranhão – UFMA .....	20
1.3 Identidade docente: uma construção atravessada por sentidos estabelecidos e por novidades .....	22
<b>2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM, SUJEITO E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....</b>	<b>28</b>
2.1 Concepções de linguagem e sujeito .....	28
2.2 Aula de Português: prática pedagógica e investigativa .....	32
2.3 O sentido de experiência na formação do professor .....	34
<b>3 EXPERIÊNCIA DE ESCRITA NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR: a monografia como o enunciado dialógico e responsivo.....</b>	<b>39</b>
3.1 Enunciado como prática social .....	39
3.2 Escrita: materialidade linguística e atividade dialógica .....	42
3.3 Monografia: enunciado responsivo de experiências de ensino e pesquisa .....	43
<b>4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O RECORTE DE MONOGRAFIAS COMO OBJETO DE ANÁLISE .....</b>	<b>48</b>
<b>5 A EXPERIÊNCIA DE ENSINO E DE PESQUISA NARRADA .....</b>	<b>56</b>
5.1 A busca para mostra-se ao outro como professor pesquisador .....	56
5.1.1 A descrição de si para o outro .....	57
5.1.2 Os diálogos com teorias científicas e com documentos oficiais sobre construção da aula .....	65
5.2 A busca pelo distanciamento de práticas pedagógicas como reprodução mecânica .....	73
5.2.1 Os episódios da aula “não-comum” .....	74
5.2.2 A elaboração própria do material para a aula .....	79
5.3 A busca para mostrar a experiência como leitor e como formador de leitores e produtores de texto na escola .....	87
5.3.1 A escolha do referencial teórico: o ponto de vista cria o objeto .....	88

5.3.2 As atividades de leitura e escrita que solicitam a participação dos alunos .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.  
(LARROSA, 2002, p. 21)

Abro esta pesquisa com as palavras de Larrosa (2002) sobre o que é experiência como aquilo que nos toca, que nos acontece e que nos transforma enquanto seres no mundo, enquanto futuros professores de língua portuguesa implicados com o fazer docente. Nessa perspectiva, nos afastamos da ideia dicionarizada que trata a experiência como a repetição de uma atividade por um longo intervalo de tempo, como reprodução e universalidade; ao mesmo tempo nos aproximamos da concepção de experiência como algo que não fica no passado, mas que é sempre presente porque nos atravessa e remove em nós a observação atenta, a escuta reflexiva, a aprendizagem, a produção de conhecimento. Esta pesquisa nasce desse sentido de experiência refletida pelo autor.

No percurso de minha formação acadêmica como professora de Língua Portuguesa, vivenciei muitos momentos nos espaços acadêmicos, escolares, e esses momentos me proporcionaram parar para pensar e indagar sobre questões relacionadas ao ensino de língua materna na educação básica como também sobre a formação docente.

Formei-me no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos – Letras Português da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus São Bernardo, primeira turma do curso. Durante minha formação, fui apresentada a leituras, autores, documentos que regem o ensino de Língua brasileira e, ainda, ao contexto escolar quando, no estágio supervisionado, pude adentrar os muros da escola, observar o funcionamento da instituição, a prática do professor e, como estagiária, pude me colocar como professora. Neste contexto, de certa forma novo para quem passa por este processo, fui, a partir de minha prática, assumindo o papel de professora regente nas turmas, percebendo que ser aluna de graduação e ser professor são papéis distintos e cheios de desafios.

Na posição de aluna de graduação, imaginamos, sonhamos com uma docência maravilhosa e acreditamos que tudo o que nos foi ensinado nas disciplinas poderá ser transmitido para os alunos da educação básica, com a confiança de que o dito por autores renomados, pelos documentos oficiais será fácil ser repassados. Basta que saibamos qual metodologia empregar. No entanto, a realidade não condiz com o sonho, com a imaginação, pois, quando chegamos à escola, os desafios nos recebem no portão. A realidade é adversa, e descobrimos que a prática é muito mais complexa do que a teoria ensinada pelos livros.

A experiência vivida por mim na realidade escolar me fez questionar sobre o ensino de Língua Portuguesa. A Universidade nos ensina a sermos professores dinâmicos, críticos, reflexivos, e as leituras de autores e os documentos oficiais nos dizem que professores devemos ser, mas quando vivenciamos a realidade da aula de Português, por exemplo, o ensino se pauta na gramática normativa, com destaque para as regras que parecem se amenizar a partir da transmissão do conteúdo de gênero textual, o que me induz ao seguinte questionamento: Como trazer para a prática a teoria recebida na Universidade, e que profissional os cursos de licenciaturas estão formando?

Passada a experiência do estágio, eu me formei, mas sempre pensando nos desafios que é ser professor, de como a formação docente, muitas vezes, parece ser distante dos muros das escolas, pois recebemos teoria, mas a prática, em sua maioria, restringe-se ao estágio. Em 2018, adentrei no Grupo de Estudo Escrita e Produção de Saberes (GEEPS)UFMA e, a partir das discussões e debates, as minhas inquietações surgidas na graduação foram amadurecendo e nasceu, então, o projeto de mestrado e posteriormente a pesquisa que ora vos apresento.

Esta pesquisa consiste em uma discussão sobre os discursos de futuros professores de Língua Portuguesa a partir das narrativas de experiências de sua prática pedagógica, materializadas na escrita da monografia, entendida como uma atividade de pesquisa realizada pelo licenciando. Em outras palavras, propomos problematizar a escrita que coloca as práticas de ensino de língua como objeto de pesquisa. Nossa atenção se volta para a constituição dos discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa que, a partir do diálogo com outras vozes e escolhas teóricas, materializam-se na escrita das monografias.

Nesta perspectiva, observamos as monografias a partir das seguintes questões: Como futuros professores de Língua Portuguesa narram as aulas? Que discursos sobre ensino podem ser observados a partir dessa escrita acadêmica? Partimos da ideia de que a escrita de uma monografia deixa ver a arena de lutas que se estabelece quando o futuro professor de Português delimita a aula como atividade de ensino e pesquisa, deixa ver os discursos sobre o ensino de língua que orientam a prática de futuros professores. Neste sentido, temos como objetivo analisar como futuros professores narram suas experiências de ensino e pesquisa em sala de aula, na escrita da monografia e quais discursos sobre o ensino de língua materna podem ser observados nesta materialidade.

Para tanto, selecionamos monografias do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus São Bernardo – MA, defendidas, a partir de 2015 a 2020.

Escrever uma monografia, como trabalho de conclusão de curso de graduação, é um processo complexo que demanda conhecimentos sobre as regras de funcionamento do texto, da esfera social na qual acontece e para a qual se destina, envolve ter o que dizer, a quem dizer e como dizer na universidade. Essa atividade solicita escrita e reescrita, idas e voltas ao texto em busca do trançado com palavras tal como uma rendeira que, no processo de trançar uma rede, vai tecendo peça por peça até construir um todo, e neste processo de criar há sempre um ir e voltar.

A monografia se caracteriza como um tipo de trabalho de conclusão de curso exigida por diferentes universidades e que pode abordar diferentes temáticas, dentre elas estão aquelas que abordam as práticas de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, vale ressaltar que, de acordo com o PARECER CNE/CES 146/2002, a monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, vem sendo concebida ora como um conteúdo curricular opcional, ora como obrigatório; dessa maneira, cada Instituição Superior de Ensino pode optar como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pela monografia ou outro trabalho de acordo com o regimento de cada Instituição.

Segundo PARECER CNE/CES 146/2002, a monografia deve ter “em cada instituição que por ela opte expressamente, regulamentação própria, com critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação bastante explícitos, bem como diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração” (PARECER CNE/CES 146/2002, p. 12), ou seja, fica a cargo da Instituição de Ensino elaborar a regulamentação, o modelo de monografia a ser adotado pela Instituição. Nesse sentido, nosso interesse por analisar monografias nos fez pensar em cursos de Letras de Instituições que têm a monografia como componente curricular obrigatório, visto que nosso objeto de análise são monografias de graduandos em Letras Português que discutem sobre o ensino de Língua materna a partir de sua própria prática pedagógica.

Para alcançar os objetivos a que essa pesquisa se propõe, trazemos considerações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa ao longo do tempo e sobre as concepções de ensino; em seguida, discutimos sobre a escrita como enunciado dialógico e responsivo à luz dos estudos de Volóchinov (2018) e Bakhtin (2016), os quais afirmam ser os enunciados atravessados por outros enunciados. Dialogamos, ainda, com Benjamin (1987) e Larrosa (2002) sobre experiência, com Geraldi (2013), no que se refere à aula de português e à relação entre teoria e prática como ponto de partida e chegada na formação do professor.

Como *corpus*, selecionamos monografias do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão – UFMA,

campus São Bernardo – MA, defendidas, a partir de 2015 até 2020. Os trabalhos abordam uma discussão sobre ensino a partir de narrativas de experiências da própria prática pedagógica, e estão disponíveis no acervo da biblioteca virtual da Universidade supracitada.

Sabemos, contudo, que a discussão não é nova, mas sempre gera debates concernentes à formação do professor e do ensino de Língua Portuguesa. Esses debates envolvem as licenciaturas, os cursos de formação continuada, a escola como espaço físico e social, os alunos e suas práticas de leitura e escrita. Associado a essa questão, há documentos norteadores de práticas de ensino, os relatórios nacionais e internacionais sobre avaliação do nível de leitura e interpretação de textos e tantos outros aspectos que tornam a formação docente e ensino de língua um objeto de estudo de pesquisas desenvolvidas por diferentes perspectivas.

Trata-se, portanto, de um trabalho de pesquisa relevante a partir do momento em que fazemos o levantamento de dados e criamos um *corpus* de análise para entendermos como os futuros professores de Língua Portuguesa se apropriam dos discursos ao narrarem as aulas na escrita da monografia.

Após a exposição do que nos propomos estudar, passamos à descrição do caminho percorrido para alcançar os objetivos deste trabalho. Esta pesquisa está dividida em 5 capítulos. No primeiro capítulo intitulado **“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO”**, buscamos trazer uma reflexão sobre o processo de formação do professor de Língua Portuguesa, traçando uma linha do tempo que nos ajuda a refletir sobre o ensino de Língua Materna, os discursos sobre a identidade docente como também as concepções de linguagem adotadas no ensino e suas implicações no ensino aprendizagem dos alunos.

No segundo capítulo com o título **“AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM, SUJEITO E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR”**, propomo-nos a refletir sobre as diferentes perspectivas de linguagem, sujeito e experiência e sobre como essas perspectivas vão aparecendo no trabalho do professor, na sua prática.

No terceiro capítulo, **“EXPERIÊNCIA DE ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO SUJEITO DIALÓGICO E RESPONSIVO”**, temos como objetivo discutir sobre a escrita enquanto prática social e enunciado responsivo presente na formação docente. A escrita é uma prática social e, neste sentido, compreendemos a monografia dos graduandos não só como uma escrita burocrática, exigida por cursos de graduação, mas também como um enunciado responsivo de um professor em processo de formação inicial que faz uma investigação a partir de sua própria prática.

No quarto capítulo, com o título **“OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O RECORTE DE MONOGRAFIAS COMO OBJETO DE ANÁLISE”**, temos como objetivo mostrar ao nosso leitor o caminho metodológico que percorremos para seleção do *corpus* de análise da pesquisa.

No quinto capítulo, intitulado **“A EXPERIÊNCIA DE ENSINO E PESQUISA NARRADA”**, buscamos mostrar as análises que fizemos a partir do *corpus* que mobilizamos para melhor responder às questões que orientam esta investigação. Este capítulo está dividido em três seções, as quais mostram as três categorias de análise que conseguimos mapear a partir de nossa interpretação, fundamentada nos autores que mobilizamos neste trabalho.

A primeira seção intitulada **“a busca por mostrar-se ao outro como professor pesquisador”**, trata-se da primeira categoria de análise, a qual deixa ver os movimentos que os graduandos fazem em suas monografias para revelar ao seu leitor uma imagem de professor pesquisador, aquele que interroga a própria prática. Dentro desta categoria, veremos que o graduando busca mostrar uma imagem de si enquanto professor pesquisador sob duas formas: pela descrição de si para o outro, pelos diálogos com teorias científicas e com documentos oficiais sobre construção da aula.

A segunda seção sob o título **“a busca pelo distanciamento de práticas pedagógicas como reprodução mecânica”**, trata-se da categoria de análise que mapeamos nas monografias em que podemos observar os movimentos que o graduando faz para mostrar uma prática que se afasta de práticas pedagógicas como reprodução mecânica, ou seja, os graduandos buscam se alinhar aos discursos sobre o ensino de Língua sociointeracionista. Podemos perceber a partir de dois movimentos realizados pelos futuros professores: os episódios da aula “não-comum” e pela elaboração própria do material para a aula.

A terceira seção tem como título **“a busca para mostrar sua experiência como leitor e formador de leitores e produtores de texto na sala”**, e esta categoria mostra que o graduando, ao mobilizar a teoria, procura mostrar ao leitor suas experiências de leitura quando, nas atividades desenvolvidas na escola, busca envolver os alunos nas leituras e produção de textos, e podemos perceber isso a partir de dois movimentos realizados pelos graduandos: pela escolha do referencial teórico e pelas atividades de leitura e escrita em que solicitamos a participação dos alunos.



## **1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: as mudanças ao longo do tempo**

Neste capítulo, buscamos trazer uma reflexão sobre os discursos que foram sendo construídos no decorrer da história da formação do professor de Língua Portuguesa, assim como as concepções de linguagens que foram sendo adotadas no ensino de língua. Para tanto, traçaremos uma linha do tempo que ajudará a compreender como os discursos vão se formando em meio a uma série de relações históricas e sociais.

A proposta dessa linha do tempo é fazer considerações sobre a história dos cursos de formação de professores; no entanto, não faremos uma discussão exaustiva sobre os acontecimentos, mas apresentaremos elementos que contribuem para a compreensão de que os cursos de formação de professor passam por uma história e que vai sendo modificada no decorrer do tempo.

### **1.1 Considerações sobre a criação dos cursos de formação do professor de LP**

Falar sobre a história da criação dos cursos de formação do professor da Língua Portuguesa nos leva a pensar sobre diferentes épocas, momentos históricos que foram construindo um perfil não só dos cursos formadores, mas, principalmente, dos sujeitos formados por eles. É importante pensarmos na formação do professor como um processo que vai se construindo ao longo do tempo e fazermos o movimento de trazer considerações a respeito da formação docente com a finalidade de entendermos que o passado ainda faz eco na sala de aula, nos currículos, o que nos leva ao questionamento: “Será que o passado ficou mesmo no passado ou ainda há resquícios dele atualmente?”

Nóvoa (1995, p. 2) conta que “o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”, e, antes dessa intervenção do Estado, a Igreja detinha o poder sobre o ensino. O autor ainda ressalta que, ao longo do século XIX, a imagem do professor se consolida no cruzamento de referências do magistério docente, apostolado e sacerdócio, cunhados com a humildade e obediência de funcionários públicos, melhor dizendo, a imagem do professor que foi sendo construída durante o século XIX é de um docente obediente, daquele que ensina sem questionar, como se fosse um professor que apenas cumprisse tarefas dadas a ele como algo pronto, acabado.

Antes da intervenção do Estado, a Igreja era a instituição que possuía a tutela sob o ensino. No percurso histórico que traçaremos, veremos que a educação, durante muito tempo, esteve a cargo dos jesuítas da Companhia de Jesus, e que, mesmo após a intervenção do Estado, há vestígios dessa educação. Souza (2016) nos ajuda a traçar um percurso histórico sobre como foram sendo construídos esses cursos e a entender que o professor de português é uma construção histórica que está ligada aos tempos e aos discursos que circulavam na época.

Souza (2016) faz uma reflexão a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa, considerando períodos iniciados com a chegada dos portugueses no Brasil. No primeiro período, a formação do professor de português estava a cargo dos jesuítas, uma formação voltada para ensinar a língua do colonizador, isto é, a proposta de ensino da língua portuguesa voltava-se para o ensino da língua dos portugueses. Os jesuítas tinham como intenção levar a cultura do colonizador aos índios, à nova terra. Ensinando a língua e catequizando os índios, poderiam depois passar adiante suas doutrinas católicas, em outros termos, domesticar, salvar, aqueles que eram tidos como selvagens.

Em resumo, neste primeiro momento, os professores foram os jesuítas, com uma educação que se baseava nas virtudes, isto é, nos valores cristãos e nas letras como ensino da língua. De início, os padres, para se comunicarem com os índios, aprenderam a língua da terra, o Tupi – guarani. Os jesuítas aproveitaram-se da musicalidade dos nativos para utilizar como metodologia de ensino. Neste sentido, os jesuítas, para catequizar os indígenas, tiveram que primeiro aprender a língua deles para depois ensiná-los a língua do colonizador. E, durante muito tempo da história do Brasil, foram os responsáveis em ensinar a língua portuguesa aos habitantes do Brasil.

Durante a fase de missão jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus iniciou a elaboração de um plano de estudos para ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo. Esse plano tinha como base um método padronizado que sistematizou todo o ensino, sendo o primeiro sistema organizado de educação católica com um currículo único para os estudos, o qual era dividido por graus, com o intuito de promover uma educação integral do homem e pressupondo o domínio das técnicas da leitura, escrita e cálculo.

Segundo momento sobre a formação do professor, de acordo com Souza (2016), acontece depois da independência do Brasil, quando se começa a pensar em instituir um sistema próprio de ensino, tendo como marco principal a criação do Colégio Pedro II, no ano de 1873, uma escola de elite. No Colégio Pedro II, os alunos, depois de anos de formação, formavam-se e recebiam o título de bacharelado, e a eles era dado o direito de lecionar. Nessa época, já

existiam cursos superiores, no entanto, a graduação em Letras não estava incluída, ou melhor, o ensino da Língua Portuguesa se mantinha na condição de disciplinas básicas.

A criação dos cursos superiores no Brasil e a busca pela inclusão do curso de Letras, nesse cenário, apontam para o terceiro momento, sobre a formação do professor de Português, que, segundo Souza (2016), trata-se de um movimento de despertar dos professores, do desejo de ver o campo de estudos sobre a língua alcançar a condição de curso de nível superior. Os professores, de forma organizada, manifestaram o desejo de que o curso de Letras tivesse o caráter de nível superior. Em 1923, uma comissão de professores do Colégio Pedro II reivindica a criação de uma seção de caráter superior, o que daria início ao movimento de criação de Faculdades de Letras.

O quarto período, segundo Souza (2016), é o período em que se inicia a instalação dos cursos de Letras no país. Neste período de 1909, começa-se a pensar numa profissionalização do magistério no Brasil e, de acordo com Souza (2016), qualquer pessoa graduada poderia exercer o magistério, não sendo preciso uma formação específica, como por exemplo, o médico poderia ensinar Biologia, o Padre lecionar Latim, o Advogado ensinar Português, etc., isto é, não era preciso ter uma formação específica para ministrar aulas. A partir de então, com a licenciatura em Letras outorgada pelas Faculdades de Filosofia, passou a ser exigida formação na área para ministrar aulas.

Ressaltamos que, neste período e durante muito tempo, o magistério foi exercido pela classe média; sobre isso, Geraldi (2013) relata que os professores antigamente eram da elite cultural, e os alunos da elite social, e, apesar das falhas didáticas, os alunos conseguiam aprender com professores altamente capazes, e com condições favoráveis como a saúde, alimentação e muita leitura, fatos que contribuíram para que o docente pudesse desenvolver um trabalho de ensino e aprendizagem satisfatório. A camada mais pobre da população não tinha direito de acesso à educação, sendo restrita a uma pequena parcela da população, que possuía um poder aquisitivo maior.

A realidade começou a ser modificada a partir das décadas de 1970 e 1980, com o processo de democratização da educação e com a ampliação do número de anos de escolaridade a uma parcela expressiva da população. Essa ampliação tentou passar uma ideia de uma educação que “se ‘democratizava’, porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições” (GERALDI, 2013, p. 116), com um discurso de que a educação é um direito de todos e que, a partir dela, haveria a igualdade social.

O sentido de democratização colocado em suspenso pelo autor, revela uma crítica à realidade que imperou e impera até os dias de hoje, pois garantir acesso à educação para as

classes marginalizadas não é garantia de igualdade social. Sabe-se que o direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 208 e consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ou seja, é a obrigação do Estado em garantir, de forma gratuita, a educação a todo cidadão; no entanto, esse direito nem sempre é garantido de maneira efetiva, visto que garantir a entrada dessa população, que sempre esteve à margem da sociedade, não significa garantir a permanência desses alunos e muito menos a igualdade social.

É preciso, para além da garantia de direito à educação, promover as condições necessárias de uma vida digna, como moradia, trabalho, saúde, alimentação, que juntos promovem o desenvolvimento social, econômico e educacional de uma nação; dito de outra forma, é preciso que as populações marginalizadas tenham acesso aos bens comuns e vitais para o desenvolvimento social, garantia de direitos efetivos, dever de o Estado promover.

Em meio a esse cenário sócio-político e educacional, faz-se relevante saber que, na história dos cursos de formação do professor, em seu início, não havia um curso específico de Letras; os professores eram formados na escola Pedro II e recebiam autorização para ensinar. O direito à educação era reservado a uma elite, que deveria permanecer elite. Com a abertura da escola para aqueles que estavam à margem da sociedade, aparece a problemática da falta de professores para atuarem nas escolas com essa nova realidade.

No sentido de atender a demanda de alunos que estavam chegando à escola, após a política de acesso à educação, começou um movimento em que a profissão de professor era exercida por aqueles que tinham conhecimentos básicos sobre leitura, escrita e cálculos. Nesse sentido, podemos trazer como exemplo desse cenário, a realidade, principalmente, do interior do Maranhão, em que essa prática perdurou até o início do século XXI, em que o professor que alfabetizava era aquele que tinha estudado um pouco mais e, trazendo para minha realidade (e aqui me explícito), eu sou prova dessa prática, pois fui alfabetizada por professores que sabiam um pouco mais, isto é, não tinham formação docente, mas podiam lecionar pelo fato de não haver professores que abarcassem todo um contingente de crianças.

O cenário da educação no Brasil, nas últimas décadas do século XX, mostrava-se incoerente com o desenvolvimento social e a chegada do século XXI e com suas tecnologias de informação e comunicação, pois havia um contexto se constituía de professores sem curso superior, de analfabetos funcionais, crianças fora das escolas. Essa realidade precisava ser transformada. Porém, o que fazer para mudar tal realidade? Que caminhos percorrer? Era preciso buscar respostas para resolver tal problemática.

Na tentativa de resolver tal problemática, foram pensadas e realizadas reuniões internacionais que estabeleceram acordos e a elaboração da Declaração Mundial sobre

Educação Superior no Século XXI com a proposta de promover a todos o direito à educação de qualidade. Os acordos internacionais promoveram investimentos de políticas públicas na criação de cursos de licenciaturas, abertura de escolas, criação de documentos curriculares para orientar o ensino nas escolas, redefinição curricular de cursos de formação de professores.

Houve, a partir da década de 90, um processo de abertura de acesso ao ensino superior tanto para professores que estavam em sala de aula, quanto para novos professores para que pudessem receber a formação inicial, principalmente no interior do país, em que havia um contingente grande de professores que já lecionava, mas sem uma formação inicial.

Nesse contexto, no início do século XXI, aconteceu, também, um movimento de criação dos cursos superiores com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, o qual garante a autonomia das universidades de criarem cursos novos, flexibilidade nos currículos de acordo com a realidade local (BRASIL, 2007), com o REUNI, as universidades foram se expandindo aos interiores do Brasil e novos cursos foram sendo implantados.

Dentro deste cenário de expansão das universidades públicas, a Universidade Federal do Maranhão - UFMA iniciou o processo de criação de campus e de novos cursos no interior do Estado. A interiorização da UFMA começa a ganhar força em 2010, ano em que foi inaugurado, no município de São Bernardo- MA, o campus São Bernardo, que leva o nome da cidade, e em que se criou também um curso denominado de Licenciatura Interdisciplinar Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, nome que nos remete à organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e que visa formar professores de Português, em uma perspectiva interdisciplinar. Para se compreender a importância de todo esse contexto, na seção seguinte, discutiremos sobre os cursos de Letras da UFMA.

## **1.2 Os cursos de formação do professor de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Maranhão – UFMA**

Como já exposto neste texto, os cursos de Letras no percurso da história passaram por mudanças; se no início estavam ligados a várias faculdades, com o tempo foram sendo separados, ganhando autonomia e currículo próprio, e, entre esses cursos nascidos vinculados às várias faculdades, o curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA nasceu dentro deste cenário.

O curso de Letras da UFMA é um dos mais antigos desta instituição de ensino e pesquisa, criado através do Decreto 32.606/53, de 23 de abril de 1953, (DOU 28.04.53), e

reconhecido através do Decreto 39.663, de 28 de julho de 1956. Tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís, sua estrutura curricular foi constituída por um Currículo Mínimo normatizado pela Resolução S/Nº/62-CFE de 19.10.62, Parecer Nº 283/62-CFE. A seguir, foi constituído por Currículo Pleno, regulamentado pelas seguintes Resoluções: Resolução Nº 09/86-CONSUN, de 25.05.86; Resoluções nº 01/90, nº 06 e, 07/93 e 09/94-CONSUN.

Na época de sua criação, os cursos oferecidos eram Letras Neolatinas, Pedagogia e História; atualmente, oferece Licenciatura plena com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas e uma Língua Estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol com suas respectivas literaturas). O curso hoje tem como dever reafirmar seu papel de formação técnica, científica e política, transformando-se, sobretudo, em instância promotora da cultura. Dessa forma, busca desenvolver um novo papel para a ação docente centralizado na autonomia do professor sobre conteúdos e práticas a serem desenvolvidos no curso.

A graduação em Letras busca formar um profissional que esteja apto para atuar de forma interdisciplinarmente na área de Letras e em suas áreas afins, com consciência da necessidade da formação continuada para o bom desempenho profissional para se pensar em um docente que perceba a sala de aula como um espaço em que se ensina e se aprende, onde há troca e construção de conhecimento entre professor aluno.

A partir de 2010, no cenário da expansão das Universidades Federais pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a UFMA sob a gestão do Reitor, Prof. Dr.º Natalino Salgado Filho, aderiu ao programa o que implicou na criação de novos *campi* como também de novos cursos. Tinha como objetivo expandir a atuação e a inserção da Universidade no âmbito do Estado do Maranhão.

Dentro deste cenário de expansão das Universidades Federais e das discussões a respeito da Interdisciplinaridade, em 2010, é implantado o curso Interdisciplinar de Licenciatura em Linguagens e Códigos, oferecido unicamente no campus de São Bernardo, criado pela Resolução Nº 138-CONSUN de 24 de maio de 2010. O Campus foi instituído pela Resolução Nº 139-CONSUN de 25 de maio de 2010.

São Bernardo - MA é um município criado pela Lei Estadual Nº 875, de 15 de julho de 1935, tem uma área de 1.006,65 km<sup>2</sup>, com uma população de 26.480 habitantes (2010). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,538 (2000) e o Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 77 milhões (2008), com PIB per capita de R\$ 2.948,4. A principal atividade econômica é o comércio e serviços, seguida pela agricultura e uma incipiente produção industrial. Este município é um dos que compõem o Baixo Parnaíba.

O curso Interdisciplinar de Licenciatura em Linguagens e Códigos, foi criado com objetivo de formar professores capazes de ministrar aulas de Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhola, Artes Visuais e Música, e também formar professor capaz de promover um olhar complexo nessa área e saber que essas linguagens verbais e não verbais não estão tão separadas como parecem, uma vez que se constituem num tecido de complexidade que gera uma área que ganhará sua identidade na prática desse olhar e no percurso dessa conquista na formação de professores.

Com o passar dos anos, o curso foi sendo redefinido. Antes oferecia habilitação em Português ou Música; em sua atual conjuntura, Música passou a ser um curso independente de Linguagens e Códigos, isto é, quando o aluno se inscreve no SISU, tem a opção de escolha de cursar Linguagens e Códigos com habilitação em Língua Portuguesa ou apenas Música. Esse processo de redefinição se dá no sentido de construir a identidade.

A perspectiva do curso consiste em contribuir com a formação de professores da educação básica e oferecer uma proposta diferenciada de formação docente, ao colocar como centralidade o diálogo entre as áreas de conhecimento para a construção da interdisciplinaridade.

Mais recente, no ano de 2014, na UFMA de Bacabal, foi criado o curso de Letras que tem como proposta a formação de professores da área de Letras para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Mesmo sendo um curso que vise à formação do professor de Letras, este centra sua preocupação tanto na questão Interdisciplinar como na formação de professores que compreendam o espaço em que vivem – o campo – e as especificidades de se trabalhar com essa realidade. Vemos que o curso busca formar professores, considerando o viés da Interdisciplinaridade, discussão presente nas diretrizes e orientações nacionais formuladas pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diante do percurso temporal, que envolve a profissionalização do magistério e mais, especificamente, do professor de Português, que carrega consigo definições e redefinições sobre o sentido de docência, sobre a atuação e sua própria identidade e ainda por esse aspecto ser de grande relevância, na seção seguinte, buscaremos analisar os discursos a respeito das identidades docentes.

### **1.3 Identidade docente: uma construção atravessada por sentidos estabelecidos e por novidades**

A língua, na perspectiva bakhtiniana, não é percebida como um ato individual, acabado, petrificado, mas como algo que é desenvolvido em comunhão responsiva, viva e sempre em

processo de transformação. Nesse sentido, o sujeito, sendo um sujeito de linguagem, é constituído histórico e socialmente na relação com o outro, pois são as relações sociais que fazem com que a língua se movimente, se transforme e, assim, neste processo de sempre por se fazer, constitui o sujeito falante, pensante, respondente e responsável.

As relações que estabelecemos enquanto seres no mundo vão nos constituindo enquanto sujeitos inseridos em espaços sociais formados por discursos postos, dados, enunciados que formaram e que formam o sujeito social que faz parte de uma determinada esfera de comunicação. Dito de outro modo, discursos são palavras anteriores que formam os sujeitos de cada esfera social, e essas palavras habitam em cada ser com sentidos dados, mas não acabados, sempre podendo ser transformados dependendo das relações sociais de cada sujeito.

Cada esfera de comunicação já tem seus discursos dados, ditos, que respondem a outros discursos e que projeta para outras atitudes responsivas futuras. É uma cadeia que não se rompe. Os discursos sobre a formação docente, a identidade é formada historicamente, nas relações sociais, são construções processuais, não estanques, que vão sendo mudados de acordo com as relações sociais, nas esferas comunicativas.

Os discursos sobre a formação docente, cuja identidade é historicamente formada nas relações sociais, são construções processuais não estanques, que vão sendo mudados de acordo com as interações sociais nas esferas comunicativas.

Falar de identidade nos remete a características de uma pessoa, objeto, por meio das quais seria possível distingui-las, como por exemplo, as características que nos permitem diferenciar um médico de um professor; cada grupo de profissionais constrói uma identidade ao longo de sua formação, apropria-se de um conjunto de práticas que definem e redefinem a atuação e o sentido de ser médico ou professor.

A identidade é uma construção histórica e social em que o sujeito se constrói na relação com o outro, como nos elucida Geraldi (2010) ao afirmar que é nos encontros e desencontros do eu com o outro que os sujeitos se constituem. Nesse sentido, a identidade docente é um processo que passa pelas transformações sociais, constrói-se a partir das experiências pessoais. Como afirma Nóvoa (1995), a identidade docente não pode ser dissociada das relações pessoais, como também da observação das práticas formativas desenvolvidas pelos professores. E essa construção não se dá de forma isolada, como se o sujeito fosse autossuficiente, mas sim na relação com o outro.

Geraldi (2013), ao tratar das identidades docentes, explicita que as identidades foram sendo construídas mais pela relação do professor com o conhecimento do que com a própria relação pedagógica, e essas relações foram desenhando, no percurso histórico da docência,



várias imagens do professor. Ainda, segundo o autor, é possível identificar três identidades do professor que foram sendo construídas no percurso da história docente.

A primeira concepção de identidade, segundo Geraldi (2013, p. 86), coloca o professor como um sábio, o mestre produtor de um saber, de uma reflexão, e como tal “fala sobre este saber a discípulos (ou mesmo seguidores)”, e, neste sentido, aqueles a quem o mestre fala sobre o conhecimento produzido não são vistos como alguém que deve ser instruído, “mas como alguém a ser considerado e conquistado para os pontos de vista defendidos pelo “sábio em sua escola”. Assim, podemos compreender que o mestre era aquele que produzia conhecimento, e os discípulos seriam seus interlocutores, os quais juntos com o seu mestre produziam conhecimento.

No entanto, com o tempo, esse modo de ensinar através do qual o professor parecia construir os conhecimentos a serem transmitidos, foi desaparecendo ao longo da história. A segunda concepção de identidade do professor é constituída não mais como o mestre que produz conhecimentos, mas sim como alguém que reproduz o conhecimento produzido por outros como bem destaca Geraldi (2013, p. 87) “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por um saber produzido que ele transmite”.

Nesse sentido, instaura-se, na constituição da identidade do professor, a imagem de desatualização desse sujeito, pois, como não é mais aquele que produz os saberes que ensina, estará sempre em busca dos saberes produzidos por outros para poder reproduzir nas salas de aula. No entanto, este professor precisa ter a habilidade de ensinar aquilo que não foi construído por ele, saber transmitir esse conhecimento aos alunos e ter as ferramentas necessárias para que ele consiga transmitir o conhecimento elaborado por outro. Ressaltamos que essa identidade ainda é latente nos contextos escolares, onde o professor reproduz um saber produzido por outros.

Na terceira concepção de identidade, segundo o referido autor, o professor é um sujeito que domina um certo saber, um produto do trabalho científico, ao qual tem acesso através de sua formação acadêmica, mas não será produtor de conhecimentos, já que se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. E, nesse sentido, podemos fazer relação dessas mudanças com as tecnologias que vêm produzindo cada vez mais material didático e que permitem um deslocamento da figura do professor no processo educacional, que não é visto mais como centro do processo, mas sim como um aplicador de técnicas já existentes.

Assim, cabe ao professor o controle da postura e do comportamento dos alunos como também o tempo destinado a cada atividade, isto é, o professor vestiria a figura daquele que

controla o tempo, que disciplina os alunos, enquanto fica a cargo do material didático instruir, apresentar ao aluno o conhecimento.

No entanto, segundo Geraldi (2010) assinala, é possível perceber um movimento de reformulação na identidade do professor. O modelo de docente controlador do processo de aprendizagem do aluno e operador dos instrumentos didáticos pedagógicos está em fase de ser superado, emergindo uma identidade de um professor que terá de se adequar aos novos paradigmas sociais e culturais, como também compreender que há incertezas na produção de conhecimento, que aluno e professor devem manter uma relação de aprendizes no processo de construção desse conhecimento.

Vemos pelas elucidações de Geraldi (2013) que as identidades do professor são formadas social e historicamente e que emergem para responder a diferentes interesses da sociedade na educação. As identidades são dadas como um produto pronto e homogêneo, e neste sentido, concordamos com a fala de Nóvoa (1995) ao comentar sobre a identidade docente que não é um dado adquirido, nem propriedade e muito menos um produto,

a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p.16).

Essa construção da identidade do professor, de acordo com a fala do autor, não se dá de forma tranquila e passiva, há desafios que vão aparecendo e que servem para construir a identidade desse profissional em sua maneira de ser professor e de estar na profissão. O autor destaca ainda que a profissão docente parece passar por uma “crise de identidade”, pois parece haver uma separação entre o eu pessoal e o profissional.

Sobre isso, acreditamos que não pode haver essa separação entre o eu pessoa e o eu profissional, não há uma linha limite que me permite separar, pois é um conjunto que se completa, como bem explicita Nóvoa (2009) ao afirmar que a identidade docente não é construída apenas por saberes adquiridos na formação acadêmica e profissional, mas também a partir dos conhecimentos pessoais e de suas práticas como sujeito social inserido numa sociedade. Dito de outra forma, a identidade docente é uma construção em que se faz a partir não só de sua formação e prática profissional como também pelos conhecimentos pessoais, as experiências vividas.

O autor ainda ressalta que, durante muito tempo, a formação do professor esteve determinada pelos conhecimentos adquiridos na universidade e desconsiderava a sua prática docente no contexto escolar; no entanto o autor compreende que devem ser consideradas as

práticas docentes no contexto escolar como um lugar de reflexão e formação no fazer e no ser docente; assim, entendemos que é a partir dessa relação de formação acadêmica, prática docente e experiências vividas, que se constrói a identidade do professor.

Nóvoa (1995, p. 13) afirma ainda que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Parece-nos que a formação crítica do professor sinaliza para uma nova identidade docente, aquela em que o professor busca exercer seu papel não mais como alguém que só reproduz um modelo educacional, mas como aquele que se coloca como crítico e reflexivo de sua prática, do próprio sistema em que se insere.

Nesse sentido, os cursos de formação precisam promover uma formação em que o docente desperte no professor o senso investigativo, que a formação desse sujeito possa estar atrelada ao fazer pesquisa, como exposto no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 o qual disserta que uma das finalidades da educação superior é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e reflexivo, (BRASIL, 1996), ou seja, é função dos cursos superiores formar profissionais que tenham um olhar investigativo, reflexivo sobre o meio social e sua prática enquanto um ser formador de outros seres.

Segundo Severino (2017), na Universidade, o ensino e a aprendizagem só serão significativos se forem sustentados por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Dessa forma, compreende-se a Universidade como um espaço em que o conhecimento é construído a partir da troca de saberes entre aluno aprendiz e professor formador; nesse sentido, entende-se que a ação de ensinar está intimamente ligada à ação de pesquisar, como bem nos diz Freire (2021) quando relata que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2021, p. 31).

O autor acreditava que faz parte da prática docente a indagação, a busca e, por fim, a pesquisa, que é importante considerar alunos e professores como construtores de conhecimento. Freire (2021) defende a contribuição da pesquisa na prática educativa, isto é, para o autor, a ação de ensinar é indissociável da ação de aprender; dito de outra forma, ao ponto que o professor ensina, também aprende. Nesse sentido, a relação aluno professor se baseia na troca e na construção de conhecimentos, que se distancia da educação bancária de que fala o autor, em que o aluno é visto como um depósito onde o professor deposita o conhecimento produzido por outro (FREIRE, 1995).

O autor destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2021, p. 47). Em outras palavras, ensinar é preparar o meio para que o aluno construa conhecimento, respeitando o tempo, local e momento em que ele está. No mesmo sentido, André (2006, p. 123) diz que o professor formador deve propiciar um ambiente para que o aluno aprenda a pesquisar, questionar. Nas palavras do autor, “a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre a sua prática profissional”, como também incentivar a busca por conhecimentos que irá ajudá-lo a aperfeiçoar, cada vez mais, o trabalho docente, isto é, a pesquisa possibilita ao professor um olhar mais reflexivo, sensível aos acontecimentos ao seu redor.

Os cursos de formação docente alinhados à concepção do professor como pesquisador de sua própria prática, como um profissional que entende o ensino e pesquisa como atividades complementares entre si, oferecem condições efetivas para que se forme um professor que não atue apenas como um transmissor de conhecimentos já existentes, mas sim como um sujeito que desenvolve sua capacidade de reflexão diante de sua realidade como educador, promovendo diálogos entre não só professor e aluno, como também universidade e comunidade para que, assim, os saberes possam ser construídos tendo como base o diálogo.

E é este professor revestido da identidade de pesquisador, que se propõe se deslocar de sua posição de aluno, em processo de formação inicial, e se colocar na posição de investigador de sua própria prática, que nos interessa nesta pesquisa, pois, ao investigar a própria prática, oportuniza-nos ver as reflexões que ele, enquanto futuro professor, faz no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e à formação do professor materializados na escrita de monografias, bem como a sua própria formação quando deixa ver pelas escolhas teóricas, as vezes mobilizadas, as concepções de ensino de língua adotadas no desenvolvimento de seu trabalho.

## **2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM, SUJEITO E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Neste capítulo, buscamos refletir sobre as diferentes perspectivas de linguagem, sujeito e experiência e como essas perspectivas vão aparecendo no trabalho do professor, na sua prática. Sabe-se que, no percurso histórico, as concepções de linguagem foram sendo redefinidas, o que reflete também no sujeito enquanto um ser que está inserido em determinado espaço social, e aqui nos referimos ao contexto escolar. Para tanto, dividimos este capítulo em três seções. Na primeira seção, buscamos discutir sobre concepções de linguagem e sujeito, para compreendermos que as concepções de linguagem refletem a construção do sujeito.

Na segunda seção, procuramos discorrer sobre a aula de português como uma atividade pedagógica e investigativa. Quando o graduando decide transformar a sua prática de ensino em atividade de pesquisa, essa aula de português passa a ser objeto de estudo, investigação, a partir do olhar do graduando. E, na terceira seção, discutiremos sobre o sentido de experiência na formação do professor, a qual defendemos ser um acontecimento, algo que toca e que revela o desejo de querer saber mais sobre e, a partir disso, contar a outros sujeitos sobre o que lhe aconteceu, não no sentido de algo passageiro, mas que fica e que promove mudanças no sujeito que vivenciou.

### **2.1 Concepções de linguagem e sujeito**

A língua efetua-se através de enunciados que são organizados a partir da materialidade linguística, por meio de enunciados proferimos nossos discursos. Segundo Bakhtin,

O discurso só pode existir de fato em forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (BAKHTIN, 2016, p. 38).

O discurso assim como visto na citação acima só se materializa em forma de enunciados, são estes que permitem externamos nossas palavras interiores, nossos discursos construídos a partir de nossas relações sociais, de cada esfera social de que fazemos parte e é assim também que são construídos os discursos sobre concepções de linguagem como também de sujeito no transcorrer da história.

A cada momento da história, a sociedade adota uma concepção de língua, de mundo, sujeito, o que nos mostra o caráter dinâmico da linguagem. Nesse sentido, Koch (2003) ressalta

que a concepção de sujeito da linguagem varia conforme a concepção de língua que o sujeito venha a adotar. No ensino, quando o professor adota uma concepção de língua, reflete a concepção de sujeito que o constitui.

No Brasil, o ensino de língua é fundamentado, basicamente, em três concepções de linguagem que, de acordo com Geraldi (1984), podem ser assim nomeadas: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação. A primeira, que concebe a linguagem como expressão do pensamento, pauta-se em uma prática baseada em conceitos e normas da gramática da língua materna, ou seja, o ensino estaria voltado para o domínio da metalinguagem.

Segundo esta concepção de linguagem, o contexto de produção do ato comunicativo não é importante, visto que as circunstâncias em que a situação comunicativa é produzida não é considerada no momento da produção comunicativa. Para essa concepção, a linguagem seria criada apenas na mente do sujeito que pensa e quando verbalizada ou escrita; seria como uma espécie de tradução do pensamento do sujeito.

Para Koch (2003), essa concepção corresponde a uma imagem de um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e ações e que, ao externar seu pensamento, deseja que essa mensagem seja entendida pelo interlocutor da mesma forma como o sujeito locutor havia mentalizado. Essa concepção compreende a língua como homogênea, estática, produto acabado, que nasce na mente de um sujeito e se verbaliza sem influências do contexto social.

No que tange ao ensino, essa tendência nos remete aos estudos tradicionais, ou seja, encaixada nos moldes da gramática normativa e tradicional, com o discurso de que falar bem é falar a norma culta. Segundo Geraldi (1984), se formos conceber a linguagem sob essa perspectiva, seremos levados a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam. O que nos deixa ver que a essa concepção de linguagem estão ligados os padrões de uso que são próprios de uma classe dominante, aquela com acesso à educação de qualidade, de condições socioeconômicas privilegiadas.

Assim, diante dessa concepção, no que se refere ao ensino, a língua seria como um sistema de normas fixas, pois desconsidera as mudanças sócio-histórica e cultural; dessa forma, contrariam a realidade da língua, seu *status* social, e a relação eu e o outro é desconsiderada, não há espaço para a interação.

Essa concepção de ensino é criticada nos documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a mais recente na Base Nacional Comum Curricular (2018), os quais assumem uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, ou seja, uma linguagem

dialógica e interativa, tomando o texto como unidade de trabalho. Para os documentos, o ensino de língua materna deveria partir do trabalho com o texto como unidade central do trabalho e

as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Dessa forma, entende-se que o ensino de língua portuguesa busca ensinar uma língua viva, mutável que considere os contextos de usos e os sujeitos como construtores de conhecimentos. Nesse sentido, as atividades de leitura, escuta e produção de textos passam a ter, de fato, significado ao aprendiz, faz sentido e estimula a criatividade e a curiosidade em buscar aprender.

A segunda concepção concebe a linguagem como instrumento de comunicação, a qual compreende um ensino centralizado na repetição e automatização de fatos linguísticos; em outras palavras, o ensino estaria ligado ao ensino de um conjunto de signos em que o locutor mobiliza para transmitir uma mensagem ao seu interlocutor. Nessa vertente, a língua seria vista como um código, um conjunto de signos que se combinam entre si segundo regras de funcionamento. Para Koch (2000), a forma de conceber a língua como um código tem como objetivo transmitir informações; dessa forma, a língua era vista como objetiva e externa à consciência individual, ou seja, esta concepção desconsidera o uso da língua em contextos sociais.

Soares (1998) ressalta que, com a implantação do regime militar em 64 e a busca pelo desenvolvimento do capitalismo, começa-se uma mudança na concepção de língua portuguesa no ensino brasileiro, adotando a língua como instrumento de comunicação a qual se fundamenta na apropriação do código linguístico e que caberia ao professor a tarefa de garantir que o aluno conhecesse o sistema alfabético e a gramática; assim, ele poderia utilizar o código nesse revezamento, ora como aquele que emite um código, ora como aquele que recebe e decodifica, ou seja, baseava-se no ensino do código linguístico, desconsiderando a língua no uso social. Nessa época, a mudança na concepção de ensino, nas escolas brasileiras, refletiu até na nomenclatura da disciplina Língua Portuguesa a qual passou a ser Comunicação e Expressão.

A terceira concepção concebe a linguagem como uma forma de interação, de acordo com Volóchinov (2018):

[...] a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tão pouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social de interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados (VOLÓCHINOV 2018, p. 218-219).

Diante do que o autor nos elucidava, fica claro que a interação discursiva é a realidade da língua, o sujeito na relação com o outro. A linguagem é vista como um lugar de interação humana, a língua é viva, dinâmica, e, nela, as influências do contexto sócio-históricas e ideológicas são consideradas como constituintes de uma dada situação comunicativa: a atenção se volta para os sujeitos falantes e para as questões sociais que estão imbricadas no fenômeno da linguagem.

Portanto, o ensino, a partir desta, prenuncia um ensino produtivo que seja capaz de promover a construção de conhecimentos levando em consideração as reais necessidades dos alunos. Para Travaglia (1998), o sujeito, ao fazer uso da língua, não faz apenas para traduzir e exteriorizar um pensamento e muito menos só transmitir informações a outros, o sujeito realiza ações, interage com o interlocutor, dando a este o direito à resposta, a uma atitude responsiva, cria-se um diálogo entre sujeitos que estão inseridos numa determinada sociedade e que se constituem a partir das relações com o outro.

Koch (2003) diz que o sujeito para esta concepção é entendido como entidade psicossocial, que se constrói e é construído nas relações de interação. Sujeitos que, na relação dialógica com o outro, vão construindo conhecimento. Pensar no ensino de língua materna sob a perspectiva da interação é pensar no ensino não das formas gramaticais, sistema de regras que não permite o aluno a se colocar, a ser protagonista de seu aprendizado, mas pensar na troca, parceria entre aluno e professor.

As concepções de linguagem elencadas, neste texto, mostram que o ensino de Língua Portuguesa em sua história passou por diversas modificações tanto no sentido de conceber o ensino da língua, quanto na construção do currículo dos cursos e na formação do próprio docente. Após as discussões, a partir da concepção de linguagem defendida nos estudos de Bakhtin, que chegaram ao Brasil na década de 60, houve mudanças nos documentos oficiais que começaram a pensar em um ensino da língua materna e a defendê-lo a partir da interação, em práticas sociais de fala e escrita, em metodologias que considerassem a realidade dos alunos. Dessa forma, os cursos de formação de professores começaram a ser estruturados, considerando o que estava exposto nos documentos que regem o ensino brasileiro de Língua Portuguesa.

No Projeto político Pedagógico (PPP), tanto do curso de Letras da UFMA campus São Luís- MA, quanto do curso de Linguagens e Códigos da UFMA campus São Bernardo, encontra-se um discurso de que a formação do professor seja alicerçada nas condições de desenvolver um ensino em que esse docente não seja aquele que sabe todas as coisas, mas sim, aquele que ensina e aprende nas relações de interação com os alunos. Dessa forma, faz-se



importante, na seção seguinte, discutirmos sobre a aula de português como uma prática que é pedagógica, e, também, investigativa.

## **2.2 Aula de Português: prática pedagógica e investigativa**

Poderíamos iniciar nossa discussão a respeito da aula de português como uma prática pedagógica e investigativa, falando que vimos, ouvimos e reproduzimos uma concepção de aula que, nas palavras de Geraldi (2010, p. 81). “é sempre um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos”. Essa concepção de aula, de algum modo, ainda orienta os currículos dos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, mesmo que o curso, em seu Projeto Político Pedagógico, adote uma perspectiva de formação de professores que sejam capazes de se colocarem como professores pesquisadores, reflexivos.

Muitas vezes, parece haver na prática do professor, resquícios de uma aula ritualista, durante a qual o professor ensina saberes predeterminados, e os alunos são levados, muitas vezes e com grandes dificuldades, a decorarem, aprenderem um saber produzido, em sua maioria, por sujeitos que desconhecem o contexto social escolar. Sabemos, no entanto, que o caminho trilhado em busca de mudanças na perspectiva da aula de português como um momento de interação, de troca e descoberta de saberes não é fácil e muito menos rápido e que, por isso, requer muitos esforços, debates e mudanças de pensamentos de toda uma comunidade acadêmica, política, cultural e social.

A história nos revela que, no caminho percorrido para constituição do sujeito professor, esse profissional foi sendo revestido de identidades que o identificam, ora como mestre, ora como detentor de um saber, ora como um transmissor de um saber produzido por outros, ora como mediador. Essas identidades foram sendo construídas, acompanhando as mudanças na sociedade; assim, vemos que o sujeito professor é uma construção social que passa por transformações e que, de certa forma, a identidade reflete a conjuntura da sociedade.

Geraldi (2010, p. 92) relata que gostaria de apostar “que a identidade profissional do professor é definida pela estrutura global da sociedade, mas seu exercício profissional é também força propulsora de transformações”, e, nesse sentido, pudesse haver a inversão da flecha na relação do professor e alunos com a herança cultural como o ponto de flexão, de mudança na construção da nova identidade. Segundo o autor, esta inversão da flecha vem sendo indiciado pelas noções de professor reflexivo, pesquisador, pela defesa da pesquisa ação como estar na sala de aula de todo professor.

Em síntese, buscar a inversão da flecha da herança cultural é buscar olhar o professor e aluno como construtores do conhecimento a partir do vivido, de suas experiências cotidianas, é tornar a sala de aula um espaço de perguntas e não de respostas determinadas e acabadas e, nesse sentido, o vivido, como base da aprendizagem, inspire o processo de ensino.

Diante disso, a aula de português, tendo como fundamento as experiências do vivido e esse espaço antes visto como um espaço de transmissão de uma herança cultural, de respostas dadas, passaria a ter um espaço onde a experiência é problematizada, o que se coadunaria com as palavras de Geraldi (2010, p. 95-96): “o ensino do futuro não estará lastreado de respostas, mas nas perguntas”.

Nos últimos anos, tem-se discutido muito sobre a formação de um docente capaz de refletir sobre suas práticas pedagógicas, sobre seu papel enquanto responsável pela formação de sujeitos capazes de se colocarem com autonomia no espaço em que estão inseridos. As discussões sobre a nova identidade do professor requerem que pensemos não só em formar esses profissionais, mas em como formar, mexer nas estruturas dos cursos, nas políticas que regem o ensino, pensar nos sujeitos futuros professores e assim pensar nos sujeitos alunos. Há todo um percurso a ser feito que requer, cada vez mais, pensarmos na formação docente que temos e qual queremos.

Paulo Freire (2021) já salientava que o formando, desde sua experiência formadora, assumia-se como um sujeito produtor do saber; dessa forma, venha a convencer-se de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para construção do saber. O autor diz ainda que:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da “formação” do futuro objeto de meu formador (FREIRE, 2021, p. 24-25).

A citação acima nos deixa muito claras as identidades de que foram revertidos os sujeitos professores, como aqueles que sabem e, por saberem, transmitem aos outros, como se fosse um ciclo em que o sujeito que, ora recebe esse conhecimento transmitido pelo sujeito formador e, quando tomar a posição de formador, reproduzirá o mesmo mecanismo de ensino, tornando-se como o autor coloca um falso sujeito. Não é esse tipo de formador que se deseja a partir do que nos coloca Freire. O desejo que se tem é de que, desde a formação inicial do sujeito professor, se compreenda que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2021, p. 25).

É uma troca entre professor e aluno, e, neste sentido, não há razão para pensar em transmissão de conhecimentos. Se pautarmos o ensino sob essa perspectiva da qual fala Freire, vemos aqui um movimento em que ensinar e aprender não sejam ações de sujeitos distintos, em que o professor ensina e o aluno aprende, mas uma relação mútua, de produção de conhecimentos, pois como o autor bem reitera, “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2021, p. 25); dessa forma, podemos entender que à medida que ensino, também aprendo e vice-versa.

Nesse sentido, a aula de português não se restringiria ao ato de transmitir conhecimentos já prontos e acabados, conteúdos maçantes e complicados, principalmente quando o que se ensina não parte da vivência, das experiências dos alunos, o que resulta em uma aprendizagem não significativa, em que o movimento de decorar os conteúdos se dá apenas para aprovação em uma avaliação. Essa experiência não é satisfatória para formação dos alunos, pois não se aprende, apenas se decora e esquece, como se nada ficasse, durasse e fizesse eco. Na seção seguinte, trataremos sobre experiência de como algo que nos passa, nos toca e nos transforma e que, no contexto de sala de aula a experiência é tão relevante que faz com que graduandos, a partir do vivido, transformem atividades pedagógicas em atividades de pesquisa.

### **2.3 O sentido de experiência na formação do professor**

Ao se pensar em experiência, faz-nos remeter aos estudos de Aristóteles que tratam sobre o assunto no primeiro capítulo de *Metafísica* e no último de *Analíticos Posteriores*. Aristóteles valorizava muito o conhecimento empírico, acreditava que a forma para se captar conhecimentos seria através da experiência, pelos sentidos, através da observação do mundo, o que difere das ideias de Platão, o qual acreditava que a realidade só poderia ser conhecida pelos meios racionais, e, de acordo com sua visão, a verdadeira realidade estaria no mundo das ideias acessíveis por meio da razão humana.

A tese fundamental de Aristóteles é a redução da experiência à memória. Para ele, o homem adquire a experiência a partir da memória. Aristóteles afirmava que todos os animais possuem uma capacidade seletiva inata que é a sensação, e a partir dela se desenvolve o que chamamos de lembrança; e da lembrança repetida sobre um mesmo objeto nasce a experiência, ou seja, numerosas memórias da mesma coisa produzem eventualmente o efeito de uma única experiência.

A partir da experiência, nasce o princípio da arte e da ciência. Segundo Pais (2012), é com base na experiência que o homem apreende a arte e a ciência; em outras palavras, a experiência é uma forma de conhecimento anterior e necessária à realização da arte e da ciência. Segundo Aristóteles (981a5-8, apud Pais, 2012, p. 8), “a arte é produzida quando de muitas noções da experiência é formado um único juízo universal relativamente a objetos similares”, isto é, a partir da reunião de experiências sobre o mesmo objeto, forma-se um juízo universal; assim é o universal que vai distinguir a arte da experiência, enquanto esta é do conhecimento particular, aquela está no plano do conhecimento universal.

No entanto, diz Pais (2012) que é a partir dos conhecimentos particulares que se chega aos universais. Em outras palavras, é a partir da experiência que se chega à arte. É válido ressaltar que a experiência sendo particular e intransferível, não pode ser ensinada a não ser como objeto de conhecimento teórico. Nesse sentido apenas, o conhecimento de universais pode ser ensinado. Segundo Pais (2012, p. 11), “o que se aprende através das memórias das sensações não se pode ensinar do mesmo modo que a arte e a ciência, isto é, como teoria”, pode-se até contar, narrar e ser usada como exemplo, mas não pode ser vivida, visto que é individual.

Após as considerações de Aristóteles, pensamos nas reflexões de Walter Benjamin (1987) que nos vai dizer que a arte de narrar está em vias de extinção, pois estamos perdendo as faculdades de intercambiar experiências, algo que nos parecia natural e infinito. Segundo o autor, as histórias eram transmitidas de forma oral, passadas de pai para filho, de geração em geração, como forma de um saber, sabedoria. Nesse sentido, as experiências eram como verdadeiros tesouros que deveriam ser preservados e transmitidos para as futuras gerações. Entende-se, a partir do que nos narra o autor em seus escritos, a importância que tinha, no período arcaico, a tradição oral de contar histórias e, a partir delas transmitir um conhecimento, dar um conselho. Essa arte de narrar tinha, na figura do narrador, uma pessoa que era capaz de ensinar coisas sobre o mundo, transmitir um conhecimento que perpassava gerações.

O autor nos relata que, com o passar dos tempos, eis que os homens começam a ficar empobrecidos de experiências, com o surgimento das técnicas, o homem moderno é revestido pelas condições atuais do seu tempo, contenta-se com o imediato e o fugaz, e isso o faz desvalorizar a caminhada percorrida por seus antepassados, e a tradição composta disto, em outras palavras, o homem moderno perde a capacidade de comunicar experiências, pois tudo é de imediato, passageiro e que coloca o homem dentro de um padrão que deve ser seguido. A figura do narrador, nestes tempos modernos, vai se diluindo de forma que quase ninguém

consegue, nos dias de hoje, contar verdadeiras histórias, pois faltam-lhes experiências dignas de serem contadas.

O autor reitera que um dos indícios de que há um processo que culmina com o declínio das narrativas vem do surgimento do romance no início da época moderna o qual só é possível com a invenção da imprensa. Em outras palavras, o romance vai ganhando espaço na sociedade, resultando no declínio das narrativas orais. Segundo Benjamin (1987), o romance se diferencia das outras formas de prosa como contos de fadas, lendas e novelas pelo fato de não prover e nem se alimentar da tradição oral, isso o distingue primeiro do conto, ou seja, o romance nasce dessa cultura escrita, livresca, do sujeito em sua solidão. O romancista não sabe aconselhar os outros e muito menos aconselhar-se a si mesmo.

O contador de histórias tira o que conta das experiências dele ou da que lhes é contada por outros e ele, por sua vez, transforma em experiência para aqueles que ouvem suas histórias. Neste sentido, o contador de histórias, ao relatar a partir de sua experiência ou das experiências alheias relatadas a ele, pode aconselhar, transmitir um conhecimento. Os graduandos, que narram suas experiências na escrita da monografia, também transmite um saber, sabem, de certo modo, aconselhar quando narram o processo de pesquisa, o planejamento das oficinas, e o caminho metodológico percorrido por eles diz sobre como esses graduandos se dedicaram, buscaram, refletiram sobre os objetivos que desejavam alcançar, e, ao fazerem esse movimento, vão mostrando que sua experiência pode ser narrada e pode ser vista pelos leitores como algo que traz uma reflexão sobre o ensino e a formação desse docente.

Dessa forma, reiteramos que o conceito de experiência, que está em voga, não é no sentido que se dá nas ciências exatas, não é uma experiência de laboratório, mas no sentido de um conhecimento que é construído por um sujeito não apenas a partir de sua vivência em um espaço que é físico, mas também social, a escola. Sobre o sentido de experiência nos fala Larrosa (2002, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Em outras palavras, para o autor, experiência é aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma, pois a partir de algo que me acontece e que me toca eu posso refletir, tomar uma decisão em relação ao que me aconteceu, não importando onde nem quando, em quais situações; mas se algo me toca, eu consigo dar sentido.

Larrosa (2002) argumenta ainda que todo dia se passam muitas coisas, mas que ao mesmo tempo nada nos acontece. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência está cada vez mais rara. O autor elenca alguns fatores que contribuem para que, cada vez mais, a experiência se torne mais distante da realidade do homem moderno. Segundo o autor, o primeiro motivo pode ser causado pelo excesso de informação, quando ele diz que a informação não é

experiência, assim como não deixa lugar para a experiência, “ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2002, p. 21).

A informação é do imediato, do agora, passageira perdendo seu valor quando surge outra, por isso Larrosa acentua que a informação é inimiga da experiência, pois não permite tocar, demorar, transformar. Nesse mesmo sentido, Benjamin (1987, p. 203) ressalta que “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias interessantes”, e isso, segundo o autor, acontece porque nenhum fato mais nos atinge sem estar carregados de explicações, e está aí uma diferença muito importante entre uma narrativa e uma informação: a narrativa não busca explicar, não tem interesse em informar, mas deixa o ouvinte curioso, apreensivo, imaginativo, enquanto a informação já vem carregada de explicações, fazendo com que nada nos toque, transforme.

Larrosa (2002, p.22) ainda afirma que “a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”. Assim, se pensarmos na sociedade na qual estamos inseridos e envoltos por informações, vindo de todos os cantos e a todo instante, parece que não temos tempo para que algo nos toque; o professor de hoje, a todo instante é cobrado a sempre estar em formação, buscar informações para manter-se atualizado, e isso pode resultar em um sujeito informado, atualizado, mas que não é tocado.

Um segundo fator elencado por Larrosa (2002) é o excesso de opinião, para o autor o sujeito moderno além de informado é também um ser que opina, em outras palavras, é um sujeito que tem opinião sobre tudo, não basta ser apenas informado sobre tudo que acontece ao redor do mundo, é preciso opinar, dar uma opinião que como relata o autor, uma opinião supostamente pessoal, crítica daquilo tudo de que tem informação, para o autor assim como a informação, a opinião converte-se num imperativo, é preciso ter informação e expressar uma opinião sobre tal informação.

Ainda, segundo Larrosa (2002), um outro fator que contribui para que a experiência seja rara é a falta de tempo, ou seja, tudo passa muito depressa, sem que se possa parar para pensar e sentir, “o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (p. 23) e, para fechar, o autor elenca que o excesso de trabalho também é um fator que contribui para a raridade da experiência.

Em resumo sobre a experiência e a sua raridade no mundo e sujeito moderno, podemos dizer, assim como expressado pelo autor, que o sujeito ainda que informado, que busca a todo instante opinar sobre tudo, que não tem tempo para parar por conta do trabalho em excesso, não tem como se sentir tocado por algo, para que se viva a experiência. Nesse sentido, para ser tocado e transformado, é preciso que esse sujeito pare, sinta, e observe ao seu redor.

O sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que sabe, julga, faz, pode e quer, não é o sujeito da experiência. Para Larrosa (2002, p. 24), sujeito da experiência “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos;”. Em outros termos, o sujeito da experiência se deixa tocar, é sensível, o que lhe acontece deixa marcas e o faz querer dar sentido a tudo que lhe acontece de forma significativa.

É esse sujeito da experiência que escreve a monografia, seu trabalho de conclusão de curso a partir de algo que o tocou no desenvolvimento de atividades pedagógicas ou a partir do contato com o contexto escolar; é tocado por algum acontecimento que produz, em seu ser, um desejo de transformar a própria prática pedagógica em pesquisa, que, ao ser tocado pela realidade em que está inserido, suscita inquietações e, a partir daí, decide buscar respostas.

É um sujeito que, em contato com o contexto escolar, encontra uma problemática, seja a falta de professores, as dificuldades dos alunos na leitura e escrita. Esse futuro professor de posse desses conflitos procura não só desenvolver atividades que sanem esses problemas, mas, a partir delas, promover uma discussão na universidade, quando escreve uma pesquisa, tomando como pressuposto os conflitos do contexto, em que se encontra, a escola.

Nas palavras de Larrosa (2002, p. 25):

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Assim, compreendemos que o graduando que pesquisa a sua própria prática se expõe, mostra-se, deixa-se ser tocado e transformado. O graduando é tocado e procura, de alguma forma, fazer reflexões através de suas inquietações a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa. A experiência narrada do graduando é uma tentativa de mostrar um sujeito afetado pelo contexto com que está envolvido, que decide se colocar como professor que reflete sobre suas práticas pedagógicas, e neste movimento, mostra-se também como um professor que pesquisa.

### **3 EXPERIÊNCIA DE ESCRITA NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR: a monografia como o enunciado dialógico e responsivo**

Neste capítulo, temos como objetivo discutir sobre a escrita enquanto uma prática social e um enunciado responsivo presente na formação docente. Ao longo da licenciatura, os graduandos manifestam suas leituras por diferentes atividades; dentre elas, a escrita de enunciados acadêmicos ocupa espaço privilegiado, isso porque tratar sobre apropriação de conhecimento científico e produção de saberes pressupõe intimidade com a escrita especializada da cultura universitária.

Trata-se de uma prática que tanto diz da compreensão dos alunos sobre os textos lidos quanto sobre o modo como vão se formando enquanto professores, a concepção de língua e ensino que carregam, as reflexões que realizam sobre a linguagem e sobre o papel do professor. Nesse sentido, dividimos este capítulo em três partes.

Na primeira parte, discutiremos sobre o enunciado como prática social à luz dos estudos de Bakhtin; na segunda parte, refletiremos sobre a escrita como uma ferramenta e atividade dialógica e, na terceira parte, faremos uma discussão sobre a monografia enquanto um texto acadêmico e enunciado responsivo que faz parte da formação docente.

#### **3.1 Enunciado como prática social**

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é compreendido como uma unidade da comunicação verbal, resultante de uma memória discursiva, condicionado de enunciados que já foram ditos em outros contextos, em diferentes épocas, com diferentes sentidos. Em outras palavras, os já ditos são enunciados que o locutor toma de forma inconsciente como base para realizar a enunciação, para construir seu discurso. Assim, percebe-se o enunciado como uma prática social que se dá através de um gênero do discurso, que nas palavras de Bakhtin (2016) são enunciados relativamente estáveis que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da comunicação humana.

Os gêneros do discurso são compostos pelo conteúdo temático, o estilo e a forma composicional, são elementos que estão indissoluvelmente ligados ao conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de cada campo da comunicação. É que cada esfera da comunicação humana elabora seus tipos de enunciados. Os gêneros do discurso podem ser classificados como primário, aqueles do cotidiano, da fala, das enunciações orais e como secundários, aqueles que estão no campo da escrita, como o romance, o teatro, ou seja, aqueles que aparecem “em condições de intercâmbio cultural” (AMORIM, 2001, p. 109).



Bakhtin (2016, p. 12) diz que cada enunciado particular é individual, mas que cada campo utiliza a língua para criar os enunciados. Dessa forma, diz o autor que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana”. Os gêneros do discurso são infinitos e de extrema heterogeneidade, pois cada campo de comunicação elabora seu repertório de gêneros, os quais vão sendo modificados de acordo com a esfera da comunicação da qual o gênero faz parte.

Diante desta heterogeneidade, é importante se atentar para a diferença essencial entre os gêneros primários e secundários, segundo Amorim (2001):

Os gêneros primários constituem-se nas circunstâncias de um intercâmbio verbal espontâneo (o gênero familiar, o gênero da intimidade, o da correspondência, etc.) enquanto os segundos absorvem e transmitem os primários. Transformados e tornados componentes dos gêneros secundários, os gêneros primários perdem então sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados dos outros e esse último ponto é a base da distinção entre os dois (AMORIM, 2001, p. 109).

Na citação acima, os gêneros primários são absorvidos pelos secundários e assim perdem a sua relação com a realidade que o constitui como primário, e passam a refletir a realidade do gênero que o absorveu. Nessa concepção, as monografias, enquanto um gênero segundo da esfera acadêmica, ao absorver um gênero primário, uma história contada pelo aluno sobre algo do seu próprio dia, ao ser incorporada no gênero monografia, perde sua realidade de gênero primário e passa a refletir a realidade da monografia.

A autora diz ainda que a integração dessas realidades se faz através do gênero como um todo, mas que, apesar da natureza secundária, o gênero no seu todo é um enunciado do mesmo modo que o gênero primário absorvido (AMORIM, 2001). Dessa forma, a obra é um elo na cadeia discursiva. Ela se liga aos enunciados já ditos, aos quais ela responde e aos que lhes responderão.

Na perspectiva de Bakhtin (2016), todo enunciado é dialógico e responsivo, não falamos ou escrevemos sem endereçamento ao outro, sem retomar já ditos e esperamos uma resposta daquele que nos lê ou ouve. Segundo o autor citado, “ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma antecipação, uma objeção” (BAKHTIN, 2016, p. 26). Compreendemos, dessa forma, que todo enunciado exige respostas e essas respostas nem sempre estão no campo da concordância, pois não é só concordar com aquilo que me chega através da fala ou da escrita, mas é esboçar uma compreensão ativa sobre o dito ou escrito.

Nesta perspectiva, Bakhtin (2016, p. 26) diz que:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios- com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte).

O graduando na construção do texto monográfico é um respondente de outros enunciados já pronunciados em algum momento, enunciados esses que o ajudam a construir o seu pensamento e produzir outros enunciados, como bem o autor afirma que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Bakhtin nos diz que falamos através de enunciados e, dessa forma, não podemos pensar a língua como um sistema de formas normativas idênticas, já que o sujeito usuário da língua tem por objetivo um enunciado concreto dito por ele, em determinado contexto de interação. Para o usuário da língua, não é importante o aspecto da forma que permanece imutável em todas as formas de uso, posto que as formas linguísticas não mudam; o que muda é a forma como o sujeito faz uso delas em dado enunciado, e isso é importante para o sujeito falante, que busca, no sistema linguístico, as palavras para produzir seus enunciados.

Nessa direção, nas palavras de Volóchinov (2018, p. 177), temos que “para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível”, isto é, o importante para o falante é o signo, a palavra que lhe permite criar infinitos enunciados, situações de comunicação com o uso do sinal linguístico.

Para o autor, a compreensão não se reduz ao momento de reconhecimento do sinal linguístico utilizado pelo sujeito falante, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à sua compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade (VOLÓCHINOV, 2018). O sinal linguístico pode ser usado para produzir enunciados diversos, está no plano da repetição, mas a significação é mutável e flexível, porque, cada vez que usamos as palavras, elas já não são as mesmas, pois são tempos e espaços diferentes, considerando que cada enunciado é único e irrepetível.

Não falamos ou ouvimos palavras, ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou ruim, relevante ou não, agradável ou não. Em outras palavras, tudo que ouvimos ou produzimos está repleto de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana e assim respondemos a essa palavra porque compreendemos, não por ser um sinal, mas porque está interpelada pela ideologia, pois tudo o que falamos ou escrevemos é fruto de nossos discursos, de nossas ideologias, e a palavra é o meio que nos faz externar esses discursos e as ideologias que vão nos formando de acordo com a esfera comunicativa da qual fazemos parte.

### 3.2 Escrita: ferramenta e atividade dialógica

Na sociedade em que estamos inseridos, cada vez mais, a escrita ganha um status de bem social imprescindível, como bem acentua Marcuschi (2010, p. 16) que “a escrita, enquanto a manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia, ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”. Entende-se, portanto, que a todo instante somos colocados em contato com esta tecnologia que foi se transformando ao longo de sua história por ser um bem essencial não só como meio de comunicar-se, mas como ferramenta que desempenha papel de suma importância para a própria sobrevivência em um meio social.

O autor ainda assevera que essa importância dada à escrita não é “por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs, e a violência que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral” (MARCUSCHI, 2010, p. 16), isto é, a escrita foi tomando espaço na sociedade de forma muito violenta, de imposição, simbolizando educação, desenvolvimento e poder. Dessa forma, a escrita é uma prática social que foi sendo, de certa forma, imposta, visto que ter acesso a essa ferramenta sinalizava poder.

A escrita é uma prática social que só acontece nas relações estabelecidas entre um eu e um tu, isto é, nas relações dialógicas que vão sendo construídas nos processos de interação. Falamos ou escrevemos através de enunciados, fazemos uso do sistema linguístico para produzir nossos dizeres, e estes enunciados, segundo Volóchinov (2018, p. 184), mesmo que sejam escritos ou finalizados, respondem a outros enunciados e orientam para uma resposta; nesse sentido, “ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”.

Segundo o autor, “todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 184); em outras palavras, nossos enunciados produzidos partem de enunciados já ditos, com os quais polemizamos, concordamos, refutamos, esperamos sempre por uma compreensão, por uma resposta, mesmo que essa resposta não seja pronunciada, nenhum enunciado é dito sem que provoque alguma reação àqueles que leem ou ouvem.

Na construção do enunciado, pensamos sempre no nosso leitor e, segundo Volóchinov (2018, p. 244), “a percepção do ouvinte e do leitor, bem como das suas reações possíveis, fundamenta a divisão do discurso em partes que, na linguagem escrita, são designadas como parágrafos”, ou melhor, podemos dizer que, na separação dos parágrafos, o autor realiza ajustes às reações do ouvinte mesmo que esse ouvinte seja um pressuposto.

Segundo Amorim (2001), quanto mais fraco for esses ajustes, menos organizados vão ser nossos discursos no que se refere aos parágrafos. Ela cita os tipos clássicos desses parágrafos que podem mostrar melhor esse movimento de alteridade em que o leitor pressupõe seu leitor e, a partir disso, faz previsões sobre as possíveis reações que o ouvinte dará, tais como: pergunta e resposta, quando a pergunta é feita pelo autor e ele mesmo responde, tendo como imagem suposta de seu leitor a antecipação das possíveis objeções.

Assim dizendo, antecipa o que pode ser refutado pelo ouvinte: a revelação no próprio discurso de contradições, quando o autor retorna a algo já dito no seu discurso como objeto de seu discurso. Diante disso, Amorim (2001) diz que toda vez que o autor toma seu discurso como objeto de discussão, ele está levando em consideração o seu ouvinte.

O graduando, ao escrever a monografia, direciona a um interlocutor, ele cria uma imagem desse seu outro. Seja seu orientador que está ali lhe dando orientações, seja a banca avaliadora de seu trabalho, o licenciando cria uma imagem e, a partir disso, escolhe o que dizer e como dizer, imaginando possíveis reações de seus interlocutores. Nesse sentido, a escrita é sempre endereçada e com objetivos estabelecidos; no entanto, o graduando, mesmo escrevendo, pensando numa imagem e em possíveis respostas, não tem controle sobre o que os seus interlocutores responderão ou quais atitudes responsivas darão ao texto.

### **3.3 Monografia: texto acadêmico e enunciado responsivo**

De acordo com Salomon apud Severino (2017), monografia é um tipo especial de trabalho científico, que aborda um único assunto, um único problema. No mesmo sentido, Marconi e Lakatos (2003) definem monografia como um estudo sobre um tema específico ou particular que tenha relevância e que obedeça a uma metodologia de desenvolvimento que deve ser observada pelo pesquisador.

Para Geraldo (1995), a monografia é uma síntese de leituras, observações, reflexões e críticas a qual é desenvolvida de forma sistemática por um pesquisador que suscita inquietações durante sua formação acadêmica, ou seja, a monografia para o autor se configura como o resultado escrito das inquietações do pesquisador adquiridas no período de sua formação acadêmica.

A monografia, como um trabalho acadêmico, busca trazer reflexões a respeito de um dado tema de escolha do graduando que traz reflexões que podem suscitar uma continuação da pesquisa iniciada. Dessa forma, a monografia é um trabalho inicial que relata as reflexões de um pesquisador em processo de formação.

A monografias, sendo um trabalho inicial de pesquisa, segundo o que dizem Marconi e Lakatos (2003), não podem ser vistas como verdadeiras pesquisas pelo fato de os estudantes não estarem ainda capacitados. A maneira como são vistas as monografias, segundo as autoras, talvez nos dê indícios para responder às questões das dificuldades em acessar as monografias nos bancos de dados da Instituição pesquisada.

Concordamos com as autoras ao afirmarem que a monografia é um trabalho inicial, no entanto, acreditamos que são pesquisas em processo, pois mostra um problema, hipóteses, objetivos, desenvolvimento, fundamentação teórica, um *corpus* de análises e resultados. Em outras palavras, possui a estrutura formal da comunidade científica, e, para além disso, é desenvolvida por um sujeito que questiona, que está inserido em um espaço acadêmico, tem ciência de que seu texto é direcionado para este espaço, e isso implica dizer que o graduando sabe as regras de funcionamento do texto científico.

No sentido de ver a monografia como um trabalho de pesquisa, corroboramos com Fabiano (2004) quando ressalta que o fazer pesquisa é construir conhecimento e que todo estudante tem o direito de vivenciar essa experiência da pesquisa desde seu ingresso no curso superior, pois entendemos que é necessário desenvolver no estudante de graduação o senso crítico e reflexivo que o faça questionar e buscar respostas desde o primeiro período de sua formação acadêmica.

Severino (2017) nos traz uma reflexão muito importante que dialoga com o que Fabiano defende. O autor afirma que o ensino e a aprendizagem só serão motivadores, instigantes para os alunos se esse processo se der como processo de pesquisa. Segundo o autor Severino (2017):

Participar do desenvolvimento de projetos de investigação como previstos no Programa de Iniciação Científica e elaborar Trabalhos de Conclusão de Curso é praticar, da forma mais pertinente, a construção do conhecimento científico modalidade mais adequada de aprendizagem (SEVERINO, 2017, p. 20).

O autor, quando traz para a reflexão a importância dos programas de iniciação científica e a elaboração da monografia como uma forma de construção do conhecimento científico a qual se configura com a forma mais eficaz de aprendizagem, busca fazer com que pensemos na importância que deve ter a inserção do estudante em práticas de pesquisa científica, que ajuda a aguçar o instinto investigativo do licenciando o que geraria a construção de conhecimentos. Como Severino afirma, o ensino e a aprendizagem para serem motivadores, precisam estar vinculados ao fazer científico.

Produzir uma monografia, na fala do autor, é praticar a construção do conhecimento científico. Ainda que seja uma experiência curricular para a integralização da graduação, como

é o caso das licenciaturas voltadas para a formação do professor de Português. Não se pode reduzir a monografia a uma escrita burocrática, uma forma de avaliação, mas olhar para essa produção acadêmica como uma atividade de pesquisa, e, como tal, de problematizações, relações, desconstruções de imagens cristalizadas, investigação reflexiva sobre algo, sobre o que inquieta o futuro profissional.

Dessa forma, compreendemos a monografia como um texto que é escrito, tendo por objetivo a aprovação para obtenção do grau de graduado, um texto que é dirigido a um destinatário, que tem uma finalidade de avaliar se o graduando tem condições de ser aprovado, se ele apresenta um texto seguindo uma fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, recorte e análise de dados próprios de um texto científico, características que envolvem forma e conteúdo, como também uma atividade de linguagem, um enunciado dialógico, responsivo e próprio da cultura acadêmica.

Bakhtin enfatiza, em sua filosofia da linguagem, a importância das relações dialógicas nas produções de sentido e na constituição do campo de existência do indivíduo, tendo em vista que essas, as relações dialógicas, são produzidas e apreendidas discursivamente na interação com o outro. Para o autor,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] (BAKHTIN, 1997, p.279).

A citação acima retoma a concepção bakhtiniana que coloca em cena a concepção de língua como uma atividade dialógica. Isso não significa limitar o sentido de diálogo a uma conversa face a face, mas compreendê-lo como princípio fundador da comunicação verbal de qualquer tipo, seja oral ou escrito. Nesse sentido, todo enunciado produzido é uma atividade dialógica e responsiva, que retoma sentidos dados ao mesmo tempo que promove novos sentidos. A língua não chega aos falantes como um tesouro a ser depositado, ela é aprendida na relação de interação com o outro, ou seja, a aprendizagem envolve um mergulho no fluxo social de comunicação verbal, um círculo interrupto no qual cada enunciado falado ou escrito é um elo.

Sendo assim, a monografia é um enunciado, elaborada por um sujeito que busca ser visto como um pesquisador, que constrói seu TCC (monografia) como uma atividade que mobiliza uma estrutura composicional, sentidos estabelecidos, vozes alheias para elaboração do próprio dizer, para narrar sobre o processo de problematização e realização da pesquisa. Neste sentido, o papel da monografia não se restringe apenas a uma atividade burocrática, é muito além disso.

O professor em formação que problematiza sua prática, que se propõe a pesquisar, ele está dizendo que essa monografia é uma construção não apenas de uma atividade que vale nota, mas que é uma reflexão em que ele sentiu a necessidade de fazer e assim mostrar não só para o seu orientador, para a banca avaliadora, mas primeiro para uma comunidade, que é a comunidade acadêmica. Então essa escrita, a partir de suas experiências, é um ato responsivo; esse professor problematizador de sua prática está respondendo a uma inquietação que surgiu a partir do contato com a sala de aula.

O professor como pesquisador de sua prática ao escrever terá uma resposta à sua escrita, ao seu trabalho, e essa resposta vem do outro que o lê, do orientador que dará direções a essa escrita, da banca avaliadora que por meio da avaliação lhe atribuirá uma nota. Assim, cada um que tiver a oportunidade de leitura do trabalho esboça uma reação, uma resposta, mesmo que essa não seja exposta e fique no íntimo do interlocutor, nenhum enunciado fica sem resposta, é sempre responsivo, e, ao darmos uma resposta aos enunciados, estamos para isso sempre retomando-os para construir outros enunciados e assim manter o elo na comunicação discursiva. Considerando esses aspectos, há duas características muito importantes para serem refletidas, quando pensamos em monografia enquanto um enunciado que é dialógico e responsivo.

A primeira característica consiste em compreendermos que sempre tudo o que dizemos ou escrevemos é para alguém, é em função de alguém, já que a presença do outro é marcada e marcante, pois o outro nos constitui como sujeitos inseridos em uma sociedade, mesmo que esse outro não esteja presente de forma física, mas está na palavra que usamos, nos enunciados que externamos. Esse outro é sempre presença em nós e naquilo que expressamos ao expor nossas falas. Assim, nesse jogo dialógico, de alguma maneira, a fala do outro está na minha, pois não há diálogo sem o outro.

A segunda diz respeito a compreendermos que as palavras que falamos ou escrevemos já foram ditas. Nenhum falante encontra palavras neutras, livres de apreciações e orientações de outrem, mas palavras habitadas por outras vozes, como assinala Amorim (2001) ao afirmar que toda palavra já vem de outros contextos, marcados por outras interpretações, ou seja, as palavras que usamos, já vêm ocupadas, é como diz Bakhtin (1997.p 319): “um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear”.

Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 47) afirma que “um enunciado absolutamente neutro é impossível”, não há como haver enunciados puros sem ser atravessados por outros enunciados que já foram pronunciados e que serão ditos depois; é um elo na cadeia ininterrupta da discursividade, estamos sempre dizendo os já ditos, sendo os enunciados atravessados por outros enunciados. Assim, devemos pensar que a escrita de uma pesquisa não se trata de uma

repetição cega de já ditos, mas sim do fato de que, quando chegamos ao mundo, encontramos sentidos dados, e esse fato não nos impede de criar e descobrir novos sentidos.

O graduando, nesse processo de escrita de seu trabalho de conclusão de curso, ao pesquisar determinado tema, não será o primeiro nem o último nesta cadeia discursiva, por isso, ao pensarmos na produção da monografia, precisamos refletir sobre os discursos que essa escrita materializa, fazer a escuta atenta das vozes que ecoam e aquelas silenciadas quando o licenciando narra sua experiência de ensino, a aula de português.

#### **4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O RECORTE DE MONOGRAFIAS COMO OBJETO DE ANÁLISE**

No sentido de explorar o modo como o futuro professor de língua portuguesa narra suas experiências de ensino e as torna uma atividade de pesquisa acadêmica, mostraremos, neste capítulo, o percurso trilhado na pesquisa para se chegar aos objetivos pretendidos. Primeiramente, de acordo com os objetivos propostos, delimitamos nosso objeto de análise



para, em seguida, criar um banco de dados com monografias produzidas em cursos de formação inicial de professores de português.

A princípio, desejávamos que nosso material de análise fosse composto por monografias de graduandos do curso de Licenciatura em Letras. Buscamos por monografias que pudessem nos ajudar a compreender o universo dessa formação inicial de futuros professores que terão como tarefa ensinar a língua materna a sujeitos que já dominam tal língua, mas que necessitam de uma formação que permitirá ser inserido em outros contextos sociais além do convívio familiar.

Optamos pela busca do material de análise que estivessem disponíveis *online* nos bancos de dados das Universidades Federal e Estadual do Maranhão, especificamente dos cursos de Licenciatura em Letras, pensamos que seria mais rápido e prático essa busca *online*, pois como as universidades de nosso interesse possuem bancos de dados que disponibilizam estes trabalhos, compreendemos que teríamos um acesso menos burocrático, visto que as monografias, após a defesa, são de domínio público.

No entanto, fomos percebendo que essa busca seria um pouco complicada, pois a disponibilidade do acervo de monografias dos cursos de Letras, nestas universidades, ainda é discreta. Para nos ajudar na busca pelo material, fizemos um corte temporal, delimitando o ano de 2015 como início e 2020 como fim. A escolha por monografias destes anos se justifica pelo fato de que foi em 2015 que a primeira turma do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos se formou e temos um interesse por trabalhos deste curso por ser único no país e ser interdisciplinar.

Nosso recorte não se deu apenas no tempo e espaço, mas também no tema discutido nos textos monográficos. Dado ao tema de nossa pesquisa, que tem como título *Escrita de monografia: a experiência de ensino e pesquisa narrada por futuros professores de Língua Portuguesa*, buscamos analisar aquelas que se constituem como um relato de experiência, narrada por futuros professores de Língua Portuguesa.

Resolvemos, diante das dificuldades ao acesso do acervo, entrar em contato com as coordenações dos cursos de Letras da UFMA de São Luís, de Bacabal e da UEMA de São Luís. A Biblioteca Digital de Monografias da UFMA, em resposta ao nosso e-mail, disse que não possui Comunidade do Curso pelo fato de não existir nenhum encaminhamento oficial e, para que haja a Comunidade é necessário um encaminhamento oficial solicitando a Criação da Comunidade referente ao curso e, só a Coordenação pode fazê-lo. Quanto à UEMA, não obtivemos resposta.

Após essas tentativas e sem respostas que pudessem resolver nossa questão, decidimos entrar em contato com pessoas conhecidas como professores dessas instituições que nos fornecessem informações sobre as bibliotecas dessas universidades, especialmente as dos cursos oferecidos nos Campis do interior. De posse desses contatos, enviamos mensagens via e-mail para uns e para outros mensagens pelo aplicativo WhatsApp.

Entramos em contato com os responsáveis pelas bibliotecas da UEMA campus de Timor, Caxias e Itapecuru Mirim. As respostas foram as de que em virtude da pandemia do COVID - 19 as bibliotecas estariam fechadas para consulta do acervo e que as monografias são disponibilizadas apenas para leitura e escaneamento, pois elas estariam na modalidade impressas, já a resposta de Itapecuru Mirim foi de que o prédio estaria em reforma e todo o acervo teria sido enviado para São Luís.

Quanto aos Campus da UFMA, conseguimos coletar algumas monografias do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos do campus de São Bernardo, disponíveis *online* e, aqui trazemos uma ressalva, todos os cursos que têm ou não acervo disponibilizado, disseram que, por conta da pandemia, não estão abertos ao público.

Diante de todos os obstáculos encontrados pelo caminho referentes ao levantamento do *corpus*, começamos a nos questionar a respeito desses entraves e fomos verificar os bancos de dados das mesmas universidades, mas com o olhar para as dissertações e teses, e percebemos que há um número muito mais expressivo de trabalhos disponíveis para acesso, o que nos permite levantar alguns questionamentos a respeito da falta de acervo nas bibliotecas das universidades desses trabalhos de graduação, tais como: Por que as universidades não disponibilizam as monografias para consulta pública? Qual o estatuto dado às monografias? Esses trabalhos são vistos como pesquisas ou apenas como um trabalho avaliativo? O que nos parece é que a monografia é vista como um trabalho menor por ser de graduação.

No entanto, destacamos que não temos interesse em discutir tal problemática nesta pesquisa, nosso foco está voltado para a análise discursiva, mas pensemos ser importante essas indagações para mostrar ao nosso leitor que, no percurso trilhado durante uma pesquisa, podem surgir outras indagações que merecem um olhar posterior; afinal, a pesquisa nasce de nossas inquietações.

Após inúmeras tentativas em busca de material para análises, já mencionadas neste texto, nosso *corpus* de análise é composto por monografias apenas do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos que nos possibilitou ter contato a um número expressivo de monografias; no entanto, pelo recorte no tema que deu como forma de delimitar o *corpus*, analisamos um quantitativo de sete monografias que tratam do tema que nos interessa

nesta pesquisa, pois as monografias escolhidas nos permitiram responder as questões elencadas neste trabalho.

As monografias analisadas tiveram um orientador e foram submetidas a uma banca examinadora composta por três professores para que fossem aprovadas, seguindo a uma exigência do curso; portanto, são pesquisas legítimas. Os trabalhos aqui analisados foram transcritos tal como foram produzidos, logo não fizemos nenhuma alteração neles.

Para nossas análises, fizemos leituras atentas de todas as monografias mapeadas para que pudéssemos chegar ao nosso propósito de perceber os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir da escrita desse futuro professor que toma a decisão de transformar sua experiência docente em atividade de pesquisa, a qual se materializa na escrita de monografia. Iniciamos nossas leituras observando a estrutura do trabalho, o diálogo com o referencial teórico, como as vozes alheias são mobilizadas pelo graduando, qual proposta de trabalho esse futuro professor procura desenvolver nas aulas. Após observar esses indicadores, partimos para a narrativa propriamente dita, para a qual direcionamos nosso olhar para ver como os futuros professores narram a aula a partir de então, e que discursos sobre ensino de Língua Portuguesa aparecem.

Mapeadas e realizada as devidas leituras com olhares direcionados primeiro para o todo e depois para um determinado ponto, conseguimos delimitar três categorias, sendo: 1) a busca por mostrar-se ao outro como professor pesquisador. Nessa categoria, vemos que o graduando, ao narrar o ponto de partida da pesquisa, deixa à mostra essa busca por revelar ao seu leitor a imagem de um professor que interroga sua prática. Essa busca pode ser vista a partir de duas formas: a) pela descrição de si para o outro; e b) os diálogos com teorias científicas e com os documentos oficiais na construção da aula; 2) a busca pelo distanciamento de práticas como reprodução mecânica, em que o graduando procura desenvolver sua prática de forma que se distancie de práticas pedagógicas mecanizadas, e podemos ver a partir de dois movimentos realizados pelos graduandos: a) os episódios da aula “não comum” e b) a elaboração própria do material para a aula; 3) a busca para mostrar sua experiência como leitor e como formador de leitores e produtores de textos na escola. Essa categoria mostra que, a partir do referencial teórico mobilizados na escrita da pesquisa, deixa ver a experiência leitora do graduando, e vamos observar a partir de dois pontos: a) a escolha do referencial teórico e b) pelas atividades de leitura e escrita que solicitam a participação dos alunos.

O quadro abaixo expõe as monografias, o ano e o objetivo da pesquisa dos graduandos. As sete monografias aqui analisadas foram escolhidas por melhor nos mostrar os movimentos que os graduandos realizam que deixam à mostra os discursos sobre ensino de língua portuguesa

que o graduando carrega. Optamos por trazer o quadro por entendermos ser a melhor forma para o nosso leitor visualizar nosso *corpus*.

**Quadro 1**

Nº	Curso	Objetivo da monografia	Ano	Bolsista/estágio
M12015	LLC	Refletir sobre o uso da SD, como ferramenta de desenvolvimento da leitura e escrita no ensino de LP, a partir de práticas de ensino desenvolvidas com alunos do 6º ano	2015	PIBID
M22015	LLC	Analisar a contribuição do texto poético na formação de leitores do 3º ano do Ensino Fundamental da escola U. I. Bernardo Coelho de Almeida.	2015	PIBID/ grupo de extensão
M32016	LLC	Averiguar se as práticas de leitura e escrita com o gênero textual notícia em diálogo com o uso das TICs contribui no processo de aprendizagem dos alunos	2016	Estágio
M42016	LLC	Verificar e refletir as dificuldades relacionadas à leitura e a escrita, a partir do contexto investigado, propondo possíveis metodologias que contribuíssem com o desenvolvimento destas competências e habilidades	2016	Estágio
M52018	LLC	Discutir o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva interdisciplinar, considerando as práticas de leitura e escrita como fundamentais no desenvolvimento do educando.	2018	PIBID
M62019	LLC	Fazer uma reflexão acerca da utilização do diário como instrumento para o ensino de língua materna, a partir da sua utilização como suporte para a leitura e produção textual, buscando analisar a contribuição deste na melhoria do ensino de Língua Portuguesa, além de examinar o papel dos gêneros textuais como estratégia de ensino/aprendizagem.	2019	Não identificou
M72020	LLC	refletir sobre o desenvolvimento da escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando as práticas de reescrita direcionadas por bilhetes-orientadores, produzidos por uma professora de português em formação	2020	Residência Pedagógica/ Estágio

**Fonte:** Produzido pela autora (2022).

Cada trabalho será identificado pela letra “M” (de monografia, pela numeração que irá de 1 a 7 e ano de publicação) que ficará da seguinte forma “M1-2015, M2-2015”, e assim sucessivamente. Escolhemos por esta identificação, por compreendermos que não nos interessa o sujeito que escreveu a monografia, mas a sua escrita pelos indícios que nos ajudam a entender quais discursos, sobre o ensino de Língua Portuguesa, esse graduando deixa à mostra em sua narrativa de experiência da prática de sala de aula. Seguimos com a descrição de cada monografia.

A **monografia (M1-2015)** trabalha com a temática Literatura infantil na escola, em especial, com o texto poético. Diferente dos outros trabalhos que compõem nosso *corpus* de análise, M1-2015 direcionou seu olhar enquanto professor- pesquisador para alunos das séries iniciais, com o objetivo de analisar se o texto poético contribui para a formação de leitores do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em um Povoado do município de São Bernardo- MA.

A **monografia (M1-2015)** nasce da participação do graduando em um projeto de extensão intitulado POEMÁTICA desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus São Bernardo, como também a partir do envolvimento do graduando no subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no curso de Linguagens e Códigos. O graduando, para obtenção dos dados, desenvolve as atividades por meio de uma oficina com texto poético, trabalhando leitura e escrita a fim de perceber as contribuições do texto poético na formação de leitores na educação básica.

A **monografia (M2-2015)** tem por objetivo refletir sobre o uso da sequência didática (SD), como ferramenta de desenvolvimento da leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa (LP), a partir de práticas de ensino desenvolvidas com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. As ações foram desenvolvidas no âmbito das atividades dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos. Os registros utilizados na pesquisa partiram dos diários de campo dos bolsistas, os quais foram de suma importância para que se resgatasse as experiências vividas por meio das primeiras ações realizadas com a utilização das oficinas didático/pedagógicas para o ensino de leitura e escrita.

O graduando descreve todo o processo de planejamento no subprojeto para aplicação das oficinas que deveriam partir do caráter da interdisciplinaridade, visto que o subprojeto faz parte de um curso interdisciplinar. O graduando busca narrar todas as etapas da pesquisa de maneira que o leitor pudesse visualizar todo o processo de desenvolvimento das oficinas, dado importante deve ser explicitado é que o graduando narra a aplicação das oficinas a partir das experiências compartilhadas dos outros bolsistas através dos diários de campo, mas também dedica um momento para narrar a sua experiência enquanto bolsista e professor em processo de formação inicial.

É um trabalho que busca refletir sobre o uso das Sequências Didáticas (SD) como forma de desenvolver a leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa, que narra experiências compartilhadas como também individual, de um sujeito que busca interrogar a sua própria prática pedagógica.

A **monografia (M3-2016)**, busca apresentar as possibilidades e os desafios do ensino para as práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa com o advento das tecnologias da Informação e Comunicação-TICs. A pesquisa surgiu durante as observações do estágio I do Ensino Fundamental, no período do segundo semestre de 2015 ao primeiro semestre de 2016, tendo como objetivo averiguar se as práticas de leitura e escrita com o gênero textual notícia em diálogo com o uso das TICs contribui no processo de aprendizagem dos alunos, sendo estes

do 9º ano de uma escola pública situada no município de São Bernardo- MA, para tanto, o graduando desenvolve uma oficina de leitura e escrita a partir do gênero notícia com a utilização do aplicativo WhatsApp.

**A monografia (M4-2016)**, tem como objetivo verificar e refletir as dificuldades relacionadas à leitura e a escrita, a partir do contexto investigado, propondo possíveis metodologias que contribuíssem com o desenvolvimento destas competências e habilidades. A pesquisa nasce a partir da experiência do graduando no Estágio Supervisionado II desenvolvido no Ensino Médio de uma escola pública situada no município de São Bernardo- MA.

O graduando, a partir do estágio, observa que os alunos do 2º ano do Ensino Médio tinham muitas dificuldades com a leitura e escrita, a partir de então, decide-se fazer uso do estudo do gênero crônica como ferramenta pedagógica importante para desenvolver nos alunos práticas de leitura e escrita. O trabalho com o gênero crônica objetiva também analisar as marcas de oralidade nos textos dos sujeitos pesquisados, verificando as ocorrências e o que fazer para melhorar as produções textuais.

**A monografia (M5-2018)**, tem como objetivo discutir o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva interdisciplinar, considerando as práticas de leitura e escrita como fundamentais no desenvolvimento do educando. A pesquisa é fruto das atividades desenvolvidas dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, através do projeto *Novas maneiras de ler e escrever a partir dos gêneros textuais* desenvolvido em parceria com uma escola da rede municipal de São Bernardo- MA.

No entanto, a pesquisa nasce das indagações sobre as metodologias defasadas que ainda hoje fazem parte do cotidiano das aulas de língua materna e de como a interdisciplinaridade pode ser importante instrumento para melhorar o aprendizado dos alunos no que se refere ao ensino da língua materna.

**A monografia (M6-2019)**, tem como objetivo fazer uma reflexão acerca da utilização do diário como instrumento para o ensino de língua materna, a partir da sua utilização como suporte para a leitura e produção textual, buscando analisar a contribuição deste na melhoria do ensino de Língua Portuguesa, além de examinar o papel dos gêneros textuais como estratégia de ensino/aprendizagem. A pesquisa nasce a partir do contato do graduando com a escola, a qual se depara com uma problemática que é a falta de professores de Língua Portuguesa e a partir de então, desenvolve um projeto comunitário intitulado *“Projeto Recriando saberes na escola a partir do diário como suporte para leitura e escrita”*, um projeto que busca desenvolver a leitura e escrita de forma prazerosa e crítica.

O graduando desenvolve o projeto com alunos do 8º ano de uma escola da rede pública municipal de São Bernardo- MA que estava sem professores suficientes de Língua Portuguesa e que, portanto, contribui para a desmotivação no ensino. O projeto é desenvolvido através de oficinas que teve como objetivo o contato dos alunos com a leitura e escrita como também da confecção do suporte do diário.

**A monografia (M7-2020)**, busca refletir sobre o desenvolvimento da escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando as práticas de reescrita direcionadas por bilhetes-orientadores, produzidos pelo graduando. Os bilhetes foram pensados como uma forma de diálogo demorado a partir da escrita, como uma atividade de interação entre professor e alunos no processo de produção textual.

A pesquisa nasce a partir da entrada do graduando no estágio I do Ensino Fundamental-Anos Finais, vinculado ao Programa Residência Pedagógica, que permitiu ao graduando um contato real com o contexto de sala de aula, na qual, ao adentrar nesta realidade, percebe que os alunos mantinham um envolvimento com um projeto chamado Rodízio de Leitura, idealizado e desenvolvido pela professora de Português da turma. O graduando, a partir daí, compreende que poderia ser o ponto de partida para o trabalho com a produção de textos escritos sobre a experiência de leitura como uma prática produtiva de aprendizagem.

Após descritos os trabalhos utilizados para nossas análises e situando nosso leitor a respeito das monografias, prosseguimos com a descrição de nosso processo metodológico.

Buscamos mostrar as análises que fizemos a partir do *corpus* que mobilizamos para melhor responder às questões elencadas nesta investigação. Este capítulo está dividido em três seções, as quais mostram as três categorias de análise que conseguimos mapear a partir de nossa interpretação fundamentada nos autores que mobilizamos nesta pesquisa.

A primeira seção intitulada “**a busca por mostrar-se ao outro como professor pesquisador**”, trata-se da primeira categoria de análise, a qual mostra os movimentos que os graduandos fazem em suas monografias para evidenciar ao seu leitor uma imagem de professor pesquisador, aquele que interroga a própria prática. Dentro dessa categoria, mostramos que o graduando busca mostrar uma imagem de si enquanto professor pesquisador sob duas formas: a) descrição de si para o outro e b) o diálogo com teorias científicas e com os documentos oficiais na construção da aula.

A segunda seção, sob o título “**a busca pelo distanciamento de práticas pedagógicas como reprodução mecânica**”, trata-se da categoria de análise que mapeamos nas monografias em que podemos observar os movimentos que o graduando faz para fugir de práticas de um ensino de reprodução mecânica. Para tanto, dividimos essa seção em duas subcategorias, as

quais nos revelam como os graduandos buscam fugir de uma prática de ensino ritualista: a) os episódios da aula “não comum” e b) a elaboração própria do material para a aula.

E a terceira seção apresentamos sob o título “**a busca para mostrar sua experiência como leitor e como formador de leitores e produtos de texto na escola**”. Nessa categoria, observamos que os graduandos, ao mobilizar a teoria, procuram mostrar ao leitor suas experiências de leitura quando nas atividades desenvolvidas na escola busca envolver os alunos nas leituras e produção de textos, e podemos perceber isso a partir de dois movimentos realizados pelos graduandos: a) pela escolha do referencial teórico e b) pelas atividades de leitura e escrita que solicitam a participação dos alunos.

Partimos agora para o capítulo que corresponde às categorias de análises que mapeamos a partir do corpus selecionado para esta investigação.

## **5 A EXPERIÊNCIA DE ENSINO E PESQUISA NARRADA**

Neste capítulo, apresentaremos as análises que fizemos a partir do corpus delimitado para melhor responder às questões a que esta pesquisa se propõe: como futuros professores de Língua Portuguesa narram a aula e que discursos sobre ensino podem ser observados. Este capítulo está dividido em três seções, correspondentes às três categorias de análise mapeadas a



partir de nossa interpretação, fundamentada nos autores que mobilizamos nesta investigação. A primeira seção intitulada: a busca por mostrar-se ao outro como professor pesquisador, a segunda: a busca por fugir de práticas pedagógicas como reprodução mecânica, e a terceira: a busca para mostrar sua experiência como leitor e como formador de leitores e produtores de texto na escola.

### **5.1 A busca por mostrar-se ao outro como professor-pesquisador**

Nas monografias levantadas, verificamos que o graduando, como futuro professor, busca assumir a identidade de um professor que está envolvido em atividades de ensino e pesquisa e, ao assumir essa identidade na escrita da monografia, procura criar uma imagem para seu interlocutor de um futuro professor-pesquisador, que desenvolve a partir da prática pedagógica uma pesquisa em que reflete não só sobre a sua prática como também o ensino e sua própria formação.

O graduando ao escrever a monografia, escreve para alguém, e esse interlocutor a quem se dirige não é qualquer um, mas aqueles sujeitos que são legitimados, que fazem parte de um espaço científico como também escolar. O movimento de mostrar-se ao outro é uma forma de apresentação desse graduando que é personagem e narrador da própria história, isto é, narrador personagem, que participa, que conta a partir do que vive no espaço escolar e acadêmico, pois esses espaços compõem a conjuntura em que a pesquisa se desenvolve.

O olhar particular do narrador personagem tem limites e potencialidades, pois só pode narrar sobre aquilo que é perceptível aos seus olhos, à sua compreensão, a partir do que viveu. Não é um narrador onisciente que sabe todas as coisas, até mesmo os pensamentos e os sentimentos mais particulares daqueles que fazem parte da narrativa.

Esse limite é próprio do narrador de só saber daquilo que se passa nele e em relação ao outro. Nesse sentido, o graduando busca por mostrar uma imagem de professor-pesquisador como aquele envolvido em atividades científicas e pedagógicas, cuja pesquisa nasce de uma experiência vivida por ele. O graduando, como narrador personagem, vai narrar suas experiências, não como uma história contada a ele por terceiros, mas como um relato de experiência vivida por ele na posição de futuro professor; portanto, espera-se que nessa narrativa estejam presentes suas impressões, conforme defesa de Benjamin (1987) ao abordar sobre as marcas do narrador na história contada, sinais da aprendizagem do ofício de professor de Português comprometido com o fazer pedagógico, tal como um oleiro que deixa suas impressões no vaso de barro.

O graduando, ao fazer o movimento de mostrar-se ao outro como professor-pesquisador, assume o lugar de narrador personagem de um enredo não ficcional através de um relato do fazer pedagógico experienciado, que envolve duas grandes etapas: o planejamento da aula e a realização da aula. A primeira indica a preocupação em pensar o vir a ser da aula como uma atividade que é elaborada com cuidado por quem não faz da aula um improviso, mas uma prática organizada considerando os alunos, os sujeitos que participam da narrativa; a segunda retrata a execução dinâmica do que foi planejado, uma execução que considera a interação, perguntas e respostas não previstas e como tal aberta para a aprendizagem de todos envolvidos, para os jogos de reflexão e refração (VOLOCHINOV,2017) que a aula viva possibilita a quem conta e quem lê.

As monografias, analisadas nesta investigação, surgem a partir de uma problemática, de um conflito e que desperta no graduando o desejo de estudar, pesquisar, se envolver de fato para alcançar os objetivos a que se propõe. São relatos de experiência científica, uma narrativa que mobiliza personagens, tempo e espaço escolar, marcados por conflitos de diferentes naturezas, que deixam ver a escola, a sala de aula como lugares físicos e sociais formada por sujeitos portadores de histórias de vida diferentes, níveis diferentes de apropriação do conteúdo de ensino, mas que estão juntos em uma série escolar, em uma turma e que precisam demonstrar a aprendizagem de conteúdos básicos para evoluir na trajetória de alunos.

Nas monografias em análise, observamos que para mostrar-se ao outro como professor-pesquisador, o graduando faz dois movimentos: a) descrição de si para o outro; e b) diálogo com teorias sobre língua e ensino e com os documentos oficiais na construção da aula.

Observamos a descrição de si para o outro, quando o graduando narra o percurso de nascimento da pesquisa que desenvolve. Um percurso que envolve a participação do graduando em diferentes atividades próprias do espaço acadêmico, e as inquietações que motivam a elaboração de um trabalho de pesquisa voltado para o ensino. Os fragmentos a seguir indicam a categoria em questão:

### 5.1.1 A descrição de si para o outro

#### **Fragmento (1) – M1-2015**

Esta investigação surge como requisito obrigatório para a conclusão do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos (...)

(...) O interesse em realizar esta investigação brotou a partir da participação deste pesquisador no POEMÁTICA, um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus São Bernardo, (...)

Também germinou a partir da participação deste pesquisador no subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no curso de Linguagens e Códigos, (...) (M1-2015, 2015, p. 09- 10).

**Fragmento (2) – M8-2020**

(...)A língua (...) é uma prática social complexa que deve ser estudada considerando as condições de produção em que acontece, os eventos dos quais o usuário da língua participa. Essa complexidade exige do professor de língua portuguesa a compreensão de questões de como ensinar a ler e a escrever de forma significativa, utilizando o texto como principal produto no processo de ensino já que é por ele que nos comunicamos e interagimos socialmente.

São para essas questões que as disciplinas do componente curricular do Curso Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus São Bernardo, chamam a nossa atenção e nos mostram os desafios sobre ensinar alunos a lerem e escreverem de modo autônomo. Esse desafio me afetou enquanto professora em formação inflamando em mim o desejo de compreender o que acontece por detrás da cortina do ato de ensinar a ler e escrever.

A entrada no estágio I do Ensino Fundamental- Anos Finais, vinculado ao Programa Residência Pedagógica, possibilitou uma maior percepção de como acontece à dinamicidade do ensino da língua, fomentando o desejo de trabalhar com produções textuais, e de criar um vínculo interativo entre professor em formação e alunos, por meio do diálogo a partir da escrita, na busca de conhecer sobre as experiências de leitura dos estudantes. (...) (M8-2020, 20120, p.13-14)

**Fragmento (3) – M6-2019**

Com base no novo cenário educacional de nosso município, voltamos nosso olhar enquanto pesquisadora das práticas de ensino da rede pública para o povoado Coqueiro (interior do município de São Bernardo – MA) que atualmente não dispõe de número suficiente de professores de Língua Portuguesa, fato que contribui ainda mais para a desmotivação de alunos do fundamental maior que passam semanas sem nenhuma aula da disciplina.

Acreditamos que o maior dano provém do não incentivo a alunos para o ensino -aprendizado da leitura e escrita nesta escola, pois os mesmos já não se sentem motivados para estas práticas nem mesmo em outras disciplinas, uma vez que, escola enquanto instância formal de ensino configura-se como importante espaço de formação psicossocial do educando, ajudando a formar ideias a partir do compartilhamento de experiências que vão além da mera aquisição de conhecimento instituído pelos currículos do sistema de ensino.

E a partir desta problemática que este estudo busca apontar novos direcionamentos para a construção de saberes na escola, partindo da utilização do diário como estratégia para o ensino de língua materna.

Quando tratamos do ensino de Língua Materna é importante compreender que a noção de gêneros textuais é algo inerente a esta, uma vez que toda atividade de utilização da língua seja ela oral ou escrita ocorre por meio destes, assim, é impossível conceber uma prática pedagógica efetiva desvinculada da ideia de gênero.

Porém, percebemos que apesar dos Parâmetros Nacionais apontarem para um ensino de Língua Portuguesa a partir da utilização dos gêneros, percebemos que essa recomendação ainda são pouco aplicadas em sala de aula e, em sua maioria, restringe-se ao caráter utilitário do gênero e a sua estrutura desconsiderando o caráter dinâmico do gênero.

Desta maneira, este estudo surge de inquietações sobre o ensino de Língua Portuguesa e como o gênero textual pode ser utilizado como diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos, e como estratégia de ensino de Língua Portuguesa.

(...). (M6-2019, 2019, p. 10)

**Fonte:** Licenciandos (2015; 2020; 2019).

Os três fragmentos recortados contam que os graduandos têm em comum suas pesquisas: o intuito de desenvolver a leitura e escrita de alunos do ensino fundamental partindo do uso dos gêneros. No fragmento (1), recortado de M1-2015, vemos que o graduando desenvolve seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a partir de seu envolvimento em um

projeto de extensão denominado *Poemática* e de sua participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

No fragmento (1) recortado da M1-2015, podemos observar o relato do graduando sobre sua motivação para a pesquisa, quando reitera que o desejo de investigar sobre o texto poético brotou de sua participação no “POEMÁTICA”, projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus São Bernardo. De acordo com a descrição do graduando na M1-2015, esse projeto desenvolve atividades de leitura, interpretação, escrita e declamação de poesias, contando ainda com oficinas, as quais repercutem na formação de leitores na comunidade local.

No entanto, vale ressaltar que, antes de dizer sobre suas motivações para pesquisar tal temática, o graduando diz que a investigação surge como requisito obrigatório para conclusão da graduação, ou seja, o graduando é ciente de que está inserido numa comunidade acadêmica, que o trabalho é uma exigência do curso e que precisa ser cumprido. Dizer que a investigação é requisito obrigatório mostra também a posição que ocupa, de um aluno em processo de formação inicial.

Seguindo, vemos que o graduando relata três pontos que o fez produzir a pesquisa: primeiro, surge como requisito obrigatório para concluir o curso; segundo, brotou da participação dele em um projeto de extensão e terceiro, germinou da participação dele no subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, esses pontos mostram o envolvimento do graduando em atividades de ensino e pesquisa, mas não só isso, mostra também que o envolvimento com tais atividades o tocou, suas experiências serviram como motivação e decisão para desenvolver seu trabalho de conclusão de curso.

Chama-nos atenção o uso dos verbos **broto** e **germinou** selecionados pelo graduando como se quisesse fazer uma metáfora sobre aquilo com que está envolvido, o projeto de *Poemática* que trabalha com a linguagem poética. Então, transpor para a monografia essa linguagem, é mostrar o que aprendeu de um discurso que é poético, e que usa para falar da história dele como aluno da graduação e a história projetada como futuro professor. O uso desses verbos como metáfora revela também a relação como a universidade o afetou a ponto de usar, em texto científico, uma linguagem poética.

Ao trazer o relato sobre o que levou a buscar desenvolver a pesquisa sobre o texto poético como meio de formar leitores, remete-nos ao que Larrosa (2002), diz sobre a experiência, que para o autor “é o que nos toca e nos transforma”. Nesse sentido, o futuro professor vivenciou a experiência e, a partir disso, fez a escolha de problematizar, de buscar

responder suas inquietações, isto é, a pesquisa nasce a partir de algo que o tocou e causou uma inquietação levando-o a assumir o papel de professor e pesquisador.

Ainda no fragmento (1) de M1-2015, podemos notar que o graduando, quando faz a descrição de suas motivações para a pesquisa, utiliza a expressão **deste pesquisador**, como uma forma de manter um distanciamento, que a escrita acadêmica solicita. No entanto, por trás dessa busca pela objetividade, há um sujeito que fala no espaço textual-discursivo, que aparece quando mostra ao outro o seu envolvimento com atividades universitárias, as quais lhe dão respaldo para se colocar como pesquisador no texto.

As atividades, com que o graduando está envolvido, também revelam a constituição deste como sujeito que assume uma posição docente, uma vez que essas atividades buscam proporcionar ao licenciando uma vivência escolar, fazendo com que se coloque no lugar de professor, ao assumir uma turma para desenvolver atividades preparadas sob orientação de um coordenador(a) da instituição universitária e de uma supervisora da escola, onde o projeto ou o programa é desenvolvido.

Para Severino (2014), o ensino, a pesquisa e a extensão são atividades específicas da Universidade. Nesse sentido, o fragmento (1), em que o graduando desenvolve o interesse pela temática devido estar inserido em Projeto de Extensão como também no PIBID, é o papel da Universidade sendo desenvolvido, trabalhando na formação de um docente capaz não só de ensinar como também de questionar sobre sua prática pedagógica.

O autor ainda diz que é na pesquisa que está o ponto de apoio e de sustentação do ensino e da extensão, ou seja, possibilitar que os graduandos vivenciem as práticas de pesquisa é garantir um ensino mais crítico e a continuidade do processo de aperfeiçoamento.

Portanto, a descrição que o graduando de M1-2015 faz como sujeito que está envolvido com atividades científicas e pedagógicas, permite-nos inferir que esse possui embasamento teórico para problematizar a própria prática enquanto futuro professor. Podemos compreender, também, que esse movimento feito por ele, de se apresentar como alguém envolvido com as atividades acadêmicas, tem o objetivo de mostrar ao seu leitor que ele é um graduando em processo de formação docente que interroga a própria prática e faz dessa uma atividade de pesquisa ensino e pesquisa, o que nos remete aos discursos postos e defendidos por autores sobre a formação do professor reflexivo, crítico que transforma seu espaço em algo propício à investigação.

No fragmento (2), presente em M8-2020, a pesquisa expõe o desejo do graduando em refletir sobre a escrita e reescrita de alunos a partir do bilhete orientador, versa sobre o ensino

a partir da relação professor-aluno de forma interacionista. Tal pesquisa nasceu das inquietações do graduando, a partir de suas experiências no Programa de Residência Pedagógica.

No fragmento (2) recortado de M8- 2020, o graduando inicia conceituando a língua como prática social complexa que deve ser estudada levando em consideração as condições de produção em que acontece, e segue dizendo que a complexidade **exige do professor de língua portuguesa a compreensão de questões de como ensinar a ler e a escrever de forma significativa**. Quando o graduando expõe tal afirmativa, deixa-nos perceber que esse discurso de que o professor precisa saber ensinar a ler e escrever, de forma significativa, mostra a concepção de linguagem a que a licencianda está ligada.

O uso da palavra **significativa** nos remete também a uma oposição ao ensino tradicional baseado em estruturas gramaticais, que não faz relação da língua como prática social. Neste sentido, para que esse ensino seja significativo, partiria da prática de produção do texto, tese defendida por Geraldi (2010) em muitos dos seus trabalhos.

Ainda sobre o fragmento (2), o graduando, ao enunciar que **São para essas questões que as disciplinas do componente curricular do Curso Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus São Bernardo**, e mencionar o curso, parece-nos que o graduando quer mostrar uma satisfação em dele fazer parte, ou seja, está cursando um curso único no Brasil e ofertado por uma Universidade Federal do Maranhão em um campus do interior. Citar não só o curso, mas também a universidade, parece ser uma tentativa de deixar em evidência para o leitor ainda mais a sua legitimação enquanto um futuro professor de Língua Portuguesa, como também um sentimento de pertença ao espaço universitário.

O graduando reitera que as disciplinas ministradas no curso levam a pensar **os desafios sobre ensinar alunos a lerem e escreverem de modo autônomo**, isto é, o graduando entende, assim, que as disciplinas despertam no estudante de graduação a reflexividade, o que denota que sua formação não se pauta apenas no transmitir conhecimento, mas também na reflexão deste conhecimento visando a aprendizagem do aluno.

No fragmento **Esse desafio me afetou enquanto professora em formação, inflamando em mim o desejo de compreender o que acontece por detrás da cortina do ato de ensinar a ler e escreve**, o graduando se mostra como um futuro professor em processo de formação inicial que é afetado pelo desafio de ensinar a ler e a escrever de modo autônomo. Importante observar como o graduando se coloca na narrativa, quando diz **me afetou e inflamando em mim**; o uso desses pronomes nos revela um graduando que narra a partir de

sua experiência e que se sente tocado, buscando compreender o que está por trás do ato de ensinar a ler e escrever.

A tomada de posição do graduando diante de sua experiência a partir das disciplinas do curso, desvela, também, que o vivenciado por ele não ficou esquecido, para trás, mas que serviu como uma maneira que o impulsionou para buscar respostas sobre os desafios de ensinar de forma autônoma. Isso nos revela que a experiência do graduando foi significativa, que não passou, que não só o tocou como o fez pensar, refletir e indagar sobre o processo de ensinar a ler e a escrever.

Ainda sobre o fragmento (2), o graduando relata que **o estágio I do Ensino Fundamental- Anos Finais, vinculado ao Programa Residência Pedagógica, possibilitou uma maior percepção de como acontece a dinamicidade do ensino da língua;** em outras palavras, vemos que o graduando, a partir de seu contato com atividades pedagógicas, possibilitadas através do estágio, incide nele o desejo de trabalhar com produções textuais.

O desejo do graduando, de acordo com sua narrativa, não é apenas de ensinar a ler e escrever como técnicas, mas, principalmente, de criar um vínculo interativo entre futuro professor, referindo-se a ele enquanto professor em processo de formação inicial, e alunos. Isso realizado através do diálogo a partir da escrita. Interessante observarmos que o graduando se mostra como um professor em formação inicial que defende uma concepção de ensino de língua, que a todo instante ele afirma, e que, portanto, sua proposta de pesquisa está pautada nessa defesa de olhar o ensino de língua materna sob a perspectiva interacionista, dialogando com e sobre uma língua viva.

Compreendemos que a forma como o graduando se apresenta, relatando o processo de nascimento da pesquisa em questão, é uma forma de se mostrar ao leitor como um futuro professor e um pesquisador que transforma sua experiência docente em uma atividade de pesquisa. Dito de outro modo, mostra-se como um futuro professor reflexivo, aquele que reflete sobre a prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática questões que a fazem pesquisar (NÓVOA, 2001). Em outros termos, um futuro professor que busca não só ensinar, mas também interrogar o seu fazer docente.

No fragmento (3), selecionado de M6-2019, vemos o nascimento da pesquisa implicado com a falta de professores contratados para assumirem as salas de aula. O graduando não trata de sua participação em projetos, mas conta que, ao adentrar a escola, depara-se com a situação do número insuficiente de professores de Português para todas as turmas, ou seja, trata-se de um trabalho que carrega um viés de denúncia; ao mesmo tempo, a busca por uma intervenção frente à realidade da escola-campo. Essa deficiência no número de professores de Português

poderia ser motivo para que o graduando realizasse o estágio curricular em outra escola, visto que há necessidade de acompanhamento de um supervisor técnico para as atividades de regência de sala de aula, mas pelo relato do graduando o que vemos é o empenho em contribuir com a escola, viver a experiência do estágio em uma escola com graves ausências.

Como lemos no fragmento (3), a falta de professores contribui **ainda mais para a desmotivação de alunos do fundamental maior**. Essa ausência promove danos, dentre os quais está **o não incentivo a alunos para o ensino-aprendizado da leitura e escrita nesta escola**. Fatos que, somados ao que dizem os documentos oficiais sobre a leitura e o trabalho com os gêneros, tornam-se elementos para produção de uma monografia sobre as experiências pedagógicas do graduando.

Ainda sobre a terceira pesquisa, vemos que, diferente dos outros dois trabalhos, ele traz, de certa forma, uma denúncia e um protesto, quando relata a falta de professores e os problemas que essa falta pode causar no ensino aprendizagem dos alunos. Essa realidade desperta no graduando o desejo de fazer alguma coisa para amenizar os danos, desenvolve um projeto de leitura e escrita na tentativa de não só minimizar os danos sobre a escrita e leitura, mas também uma forma de fazer os alunos perceberem a aula de português como algo prazeroso e significativa.

Podemos observar que as pesquisas desenvolvidas pelos graduandos nascem de contextos distintos, no entanto revelam o desejo dos graduandos de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir de experiências vivenciadas por eles, isto é, os graduandos, ao adentrarem o contexto escolar, sentem-se tocados por conflitos que os levam a buscar respostas e assim contribuir para o ensino aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Ocupar esses espaços de sala de aula e refletir sobre as práticas é um exercício de ser professor e de pesquisador, que problematiza e busca respostas.

Na M6- 2019, ao escrever **voltamos nosso olhar enquanto pesquisadora das práticas de ensino da rede pública para o povoado Coqueiro (interior do município de São Bernardo – MA)**, o graduando se enuncia como pesquisador das práticas de ensino da rede pública, talvez para expor ao leitor a posição a qual ocupa na dissertação do texto que é de um pesquisador que vivenciou experiências na posição de professor.

Dando continuidade, ele diz **que atualmente não dispõe de número suficiente de professores de Língua Portuguesa, fato que contribui ainda mais para a desmotivação de alunos do fundamental maior que passam semanas sem nenhuma aula da disciplina**. Ao contar que a escola em questão não dispõe de professores de português suficientes e ao enunciar o problema, o graduando faz também uma denúncia sobre a falta de professores, e essa falta



causa nos alunos problemas não só na leitura e escrita destes como também contribui para desmotivação em aprender, e isso reflete segundo a narrativa do graduando no desenvolvimento de outras disciplinas.

Diante do problema vivenciado pelo graduando, incide o desejo de buscar uma forma de minimizar os efeitos negativos da falta de aulas de português como vemos neste relato que **este estudo busca apontar novos direcionamentos para a construção de saberes na escola, partindo da utilização do diário como estratégia para o ensino de língua materna.** Percebemos, no discurso do graduando, um compromisso em mudar, intervir na realidade desses alunos, um sentimento de querer contribuir de forma positiva para o ensino aprendizagem dos sujeitos envolvidos, o que revela uma imagem de um futuro professor – pesquisador comprometido com a educação.

Seguindo o fragmento, o graduando traz uma tomada de posição em relação ao ensino de língua, partindo de gêneros textuais e afirma que não é impossível conceber uma prática pedagógica efetiva desvinculada da ideia de gênero, o que mostra um discurso alinhado aos discursos dos documentos que regem o ensino e reflete também a formação desse graduando que, ao se deparar com um problema que afeta o desenvolvimento da educação de jovens, sensibiliza-se e busca maneiras de modificar essa realidade.

O graduando traz essa tomada de posição e, em seguida, uma crítica quando diz que **percebemos que apesar dos Parâmetros Nacionais apontarem para um ensino de Língua Portuguesa a partir da utilização dos gêneros, percebemos que essa recomendação ainda são pouco aplicadas em sala de aula e, em sua maioria, restringe-se ao caráter utilitário do gênero e a sua estrutura desconsiderando o caráter dinâmico do gênero.**

Essa fala do graduando nos faz indagar se o que ele afirma é dito a partir de sua experiência em sala de aula ou se são frutos de discursos que atravessam sua formação como professor e como pesquisador, pois o que ele afirma sobre o ensino do gênero tem-se confirmado em pesquisas que tratam sobre o tema. Essa crítica tecida pelo graduando, ao dizer como o gênero tem sido tratado nas salas de aula, revela uma posição que o graduando deseja tomar, que é ensinar a ler e escrever a partir de gêneros considerando todos os aspectos que o forma, isto é, considerando o caráter dinâmico do gênero.

Ainda sobre o fragmento (3), o graduando narra que **este estudo surge de inquietações sobre o ensino de Língua Portuguesa e como o gênero textual pode ser utilizado como diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos, e como estratégia de ensino de Língua Portuguesa,** ou seja, ao se deparar com a falta de professores e defendendo um ensino de língua sociointeracionista a partir de gêneros textuais, o graduando procura mostrar uma

imagem de um futuro professor-pesquisador que está implicada com a realidade encontrada na escola, o que o faz buscar desenvolver um projeto de leitura e escrita, utilizando o diário como suporte que contribui no ensino aprendizagem dos alunos.

Como podemos perceber, o graduando não deixa claro, em sua narrativa, o caminho percorrido por ele para obter informações a respeito da problemática, ou seja, ele não conta como chega à escola. O seu leitor poderia levantar algumas hipóteses, tais como: através de projeto de extensão, programas de bolsa ou estágio supervisionado, e nós acreditamos que a última hipótese seja verdadeira; no entanto, o que nos chama atenção é a sensibilidade do graduando diante do contexto encontrado na escola em questão, ao buscar desenvolver um projeto em que pudesse amenizar os danos causados pela falta de professores de português.

O contexto da pesquisa em questão é diferenciado das duas outras pesquisas já mencionadas nessa investigação, pois o graduando se vê diante de um problema que não parte diretamente dos alunos, como por exemplo: os alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita. Não é isso que acontece. O que podemos observar é que ele vê um problema da escola, a falta de professores e que reflete no ensino aprendizagem dos alunos e, a partir de então, decide pensar em como ajudar esses sujeitos. Entendemos também que há um movimento de alguém que se preocupa com a situação e acredita poder ajudar através do projeto.

Ao relatar sobre o ponto de partida da pesquisa, o graduando procura descortinar uma imagem de um professor sensível aos problemas da escola e que deseja contribuir para melhoria e de um pesquisador que se mostra inquieta com o contexto encontrado e que vai em busca de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa.

É válido ressaltar que as monografias, de modo geral, materializam o desejo dos graduandos de fazer da aula de português um espaço de diálogo, interação em que os alunos possam ler e produzir textos de forma autônoma. Há uma tomada de posição por um ensino pautado na interação, e isso vai deixando marcas na escrita dos graduandos. Dessa forma, podemos compreender que esses discursos têm a ver com os diálogos realizados na universidade com a teoria, com os documentos oficiais e isso fala também da história de formação do licenciando, como já mencionado, enquanto futuro professor que, na escrita da monografia, assume o papel de narrador personagem, que conta a história a partir do vivido e que, portanto, imprime suas marcas na tentativa de mostrar ao leitor uma imagem de futuro professor-pesquisador que deseja ser.

### 5.1.2 Os diálogos com teorias científicas e com documentos oficiais sobre a construção da aula

Esta subcategoria examina que o graduando busca o diálogo com os documentos oficiais que regem o ensino de língua no Brasil como também com teóricos que tratam sobre o gênero em sala de aula, isto é, a busca por ressaltar que as atividades desenvolvidas pelos futuros professores estão em diálogo com essas duas instâncias e que, portanto, o graduando compartilha dessas posições defendidas pelos teóricos que eles escolhem para dialogar e dos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa.

O fragmento (4) ressalta que para tratar das atividades planejadas pelos bolsistas no PIBID, o graduando relata que buscou fontes teóricas que permitissem práticas interativas para trabalhar os gêneros textuais no intuito de melhorar a leitura e escrita dos alunos participantes do projeto.

No fragmento (5), o graduando se apoia em Bakhtin para dizer que a língua não é um objeto abstrato e neste diálogo busca também apoio nos documentos oficiais para dizer que os PCNs abordam a língua a partir da concepção interacionista; portanto, vemos que há um diálogo que é comum entre os graduandos ao tratar do ensino de Língua Portuguesa.

No fragmento (6), o graduando vai tratar da interdisciplinaridade de acordo com o que versa os PCNs e o diálogo com Pimenta e Lima que fazem uma crítica ao ensino em que não leva em consideração a realidade do aluno. Esse diálogo nos mostra, assim como os fragmentos anteriores desta subcategoria, que há um movimento de defesa dos graduandos no que diz respeito ao ensino pautado na concepção interacionista.

Vale ressaltar que as monografias, em sua maioria, mobilizam a voz de Bakhtin, fato que indica o diálogo com documentos oficiais e com as discussões que acontecem nos cursos de formação de professores, uma vez que Bakhtin concebe a língua como atividade de interação e defende a ideia de que falamos e escrevemos através de gêneros discursivos. As monografias fazem uso dos gêneros textuais como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa, o que mostra uma imagem de um futuro professor-pesquisador alinhado às discussões sobre ensino. Examinemos os fragmentos a seguir:

#### **Fragmento (4) M2-2015**

As atividades planejadas pelos bolsistas do PIBID, sob a orientação das coordenadoras, buscavam, além de outras fontes teóricas que fundamentassem práticas interativas no que se refere ao trabalho com a leitura e escrita, corresponder as orientações oficiais para o ensino fundamental. Os PCN defendem um ensino capaz de fazer com os alunos se tornem aptos a interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadãos, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL,1998). (p.10)

Para uma reflexão acerca da existência do destinatário como componente essencial na produção enunciativa, recorro às considerações de Bakhtin (1997), no que diz respeito ao estabelecimento da relação escritor/leitor. Segundo o escritor, os gêneros secundários da comunicação verbal (sendo estes um conjunto de gêneros pertencentes ao domínio da escrita), em sua maior parte, contam precisamente com um tipo de comunicação definida como compreensão responsiva de ação retardada, [...]

(M2-2015, 2015, p.10- 44- 45)

#### **Fragmento (5) M4-2016**

A língua é apresentada por Bakhtin (1997) não como objeto abstrato, mas como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, assim a natureza da língua seria essencialmente dialógica. Seguindo esta perspectiva, os sociolinguísticos concebem a língua como algo *“heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em construção e em reconstrução”*<sup>1</sup> como aponta Bagno (2007, p.36). Na linha de pensamento deste autor, a *“língua é uma atividade social”* neste sentido, inferimos que a língua é uma ação coletiva, um, processo contínuo dos seus pares e que se constrói e reconstrói-se à medida que estes interajam, seja na fala, seja na escrita (BAGNO, 2007).

O PCN de Língua Portuguesa aborda o conceito de língua, a partir das concepções interacionistas da linguagem, o que corrobora com os estudos, nos quais a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem [...]

(M4-2016, 2016, p. 13-14)

#### **Fragmento (6) M5-2018**

A interdisciplinaridade surge como uma forma de interligar vários saberes e relacioná-los ao cotidiano do aluno. De acordo com os PCNS (2002):

*a interdisciplinaridade supõe um ensino integrado, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Neste sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai atenção de mais de um olhar, talvez vários.* (BRASIL, 2002).

Neste sentido, através desta pesquisa busca-se nos projetos interdisciplinares caminhar para o ensino de Língua Portuguesa, que integrem o conteúdo da sala de aula com os conhecimentos prévios dos alunos, considerando estes, como autores do próprio conhecimento, e não apenas meros reprodutores.

Para Pimenta e Lima (2008, p. 32) *o ensino tem se restringido apenas ao ensino isolado de disciplina sem qualquer contextualização com o cotidiano dos alunos.* Neste sentido, a interdisciplinaridade tem papel de ressignificar este ensino interligando as mais diversas áreas com a realidade dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

(M5-2018, 2018, p. 15)

**Fonte:** Licenciandos (2015;2016;2018).

O fragmento (4) recortado da Introdução de M2-2015 descreve que as atividades organizadas pelos bolsistas do subprojeto PIBID de Linguagens e Códigos foram planejadas sob a orientação das coordenadoras do subprojeto, ou seja, os bolsistas são guiados nesse processo de desenvolver atividades para aplicar na escola a qual receberá o projeto. O

<sup>1</sup> As citações diretas que aparecerão nos fragmentos recortados das monografias virão em itálico para melhor visualização do leitor.

graduando relata ainda que as atividades do subprojeto **buscavam, além de outras fontes teóricas que fundamentassem práticas interativas no que se refere ao trabalho com a leitura e escrita, corresponder as orientações oficiais para o ensino fundamental**, isto é, podemos observar que há, neste fragmento, dois movimentos importantes realizados pelos bolsistas:

Primeiro, vemos que o subprojeto procura dialogar com a teoria, visando fundamentar as atividades a serem desenvolvidas e aqui ressaltamos que há um discurso sobre o ensino de língua partindo da concepção interacionista, quando o graduando relata **que buscava, além de outras fontes teóricas que fundamentassem práticas interativas no que se refere ao trabalho com a leitura e escrita**, quer dizer, os autores que fundamentam as atividades são autores que comungam dessa perspectiva interacionista.

Isso implica dizer que o graduando está sendo formado sob essa perspectiva de que o ensino deva partir de uma concepção em que percebe a língua como forma de interação, em que há uma dinâmica cujas relações aconteçam de forma a considerar as realidades vividas, o contexto em que se encontra o aluno, e que a língua é vista como dinâmica e heterogênea.

E, conforme sejam atividades direcionadas ao ensino fundamental, os bolsistas, em seus planejamentos, buscam diálogo com as orientações oficiais para este ensino, para isso, no fragmento **Os PCN defendem um ensino capaz de fazer com os alunos se tornem aptos a interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadãos, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL,1998)**, o graduando traz a voz dos documentos para dizer que o ensino de língua portuguesa regido pelos documentos defendem um ensino de língua materna que seja capaz de tornar os alunos aptos a interpretar diferentes textos e de produzi-los nas mais variadas situações.

Em outro momento, em que o graduando vai falar sobre gênero do discurso, diz que **Para uma reflexão acerca da existência do destinatário como componente essencial na produção enunciativa, recorro às considerações de Bakhtin (1997)**, quando se fala em gênero do discurso, Bakhtin é sempre mencionado, pois este autor afirma que falamos através de enunciados os quais são ditos a partir de um gênero do discurso específico e o próprio PCN se utiliza da teoria do autor para desenvolver as reflexões a respeito do ensino de língua no Brasil. Ao buscar o diálogo com Bakhtin, pensamos que o graduando tem essa consciência de que trazê-lo para seu texto é importante diante da discussão que se pretende realizar.

Diante disso, podemos interpretar que, a partir da busca pelo diálogo, tanto com a teoria quanto com os documentos normatizadores do ensino fundamental, o graduando procura ser visto não só como professor que desenvolve atividades pedagógicas, mas também como um

pesquisador em processo de construção. Construção essa que se dá tanto no espaço acadêmico onde o processo do subprojeto do PIBID está sendo desenvolvido quanto na escola onde vai ser aplicado. Portanto, o graduando se mostra como futuro professor-pesquisador que desenvolve atividades acadêmicas e pedagógicas.

O fragmento (5) é recortado do primeiro capítulo do trabalho de M4-2016, capítulo que vai discutir sobre língua, linguagem e texto, visto que o graduando, em sua pesquisa, busca trabalhar com a leitura e escrita a partir do gênero textual crônica com alunos do 2º ano do ensino médio, turma na qual ele atuou como estagiário.

No fragmento **A língua é apresentada por Bakhtin (1997) não como objeto abstrato, mas como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, assim a natureza da língua seria essencialmente dialógica. Seguindo esta perspectiva, os sociolinguísticos concebem a língua como algo “heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em construção e em reconstrução**, o graduando, para tratar sobre a língua, recorre aos estudos de Bakhtin o qual percebe a língua não como objeto abstrato, mas como social que se efetiva nas necessidades comunicativas dos sujeitos; portanto, a língua seria essencialmente dialógica. Em outros termos, o graduando, ao evocar a voz de Bakhtin, deixa-nos perceber que sua pesquisa se desenvolve sob essa perspectiva dialógica da língua.

E segue ainda relatando que os sociolinguísticos, sob essa perspectiva, veem a língua como heterogênea, variável e que está sempre em construção, assim como a sociedade. E em seguida evoca a voz de outro autor, como vemos no fragmento **como aponta Bagno (2007, p.36). Na linha de pensamento deste autor, a “língua é uma atividade social” neste sentido, inferimos que a língua é uma ação coletiva, um, processo contínuo dos seus pares e que se constrói e reconstrói-se à medida que estes interajam, seja na fala, seja na escrita (BAGNO, 2007)**. Este autor está também alinhado ao pensamento de Bakhtin no que se refere a língua como produto social, atividade dialógica.

Vemos também que ela traz ao final de sua fala o autor, marcando, indicando que aquilo que acabara de dizer é algo que não veio dela, mas de palavras do outro que tem autoridade para falar. E esse movimento nos remete a Volóchinov (2018) sobre o discurso citado em que ressalta que “o “discurso alheio” é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas o mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 249). É como se houvesse uma espécie de fundição do discurso alheio ao discurso autoral, produzindo um novo discurso e neste é possível perceber a voz alheia por meio de marcas linguísticas que deixa à mostra a voz do outro como o discurso

direto, indireto que nos dão indícios de que há ali vozes compondo o discurso autoral; esse entendido aqui como sendo o discurso do graduando.

Seguindo ainda com o fragmento (5), **O PCN de Língua Portuguesa aborda o conceito de língua, a partir das concepções interacionistas da linguagem, o que corrobora com os estudos, nos quais a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem”** o graduando traz a voz do PCN para mostrar a concepção de língua adotada pelo documento que compreende a língua a partir das concepções interacionistas da linguagem, ou melhor, mobilizar a voz dos documentos é mostrar que é a partir dessa concepção defendida pelos documentos oficiais que deve ser desenvolvido o ensino de língua e que portanto, ela também defende, buscando um diálogo entre aquilo que diz a teoria e o que os documentos defendem e instrui ao professor a seguir.

O graduando faz uma opção muito interessante quando busca primeiro fazer esse percurso no qual evoca a voz primeira de Bakhtin, passando por Bagno. Para chegar aos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, temos a hipótese que o graduando tem a compreensão de que tanto Bagno quanto os PCN se fundamentam nos estudos de Bakhtin no que diz respeito à língua, linguagem e texto, título do capítulo primeiro de M4-2016.

Dessa forma, vemos que o graduando, ao manter esse diálogo tanto com teóricos que fundamentam seu trabalho quanto com os documentos oficiais, busca a imagem de uma de quem quer ser vista como professora pesquisadora, que desenvolve sua prática de sala de aula partindo dessa perspectiva do ensino de língua sociointeracionista.

O fragmento (6) recortado de M5-2018, trabalho este que traz uma reflexão sobre as práticas de leitura e escrita no ensino fundamental a partir de um projeto desenvolvido pelos bolsistas do subprojeto de Linguagens e Códigos, em uma escola da rede pública situada no município de São Bernardo- MA, intitulado *Novas maneiras de ler e escrever a partir de gêneros textuais*, portanto, é uma pesquisa onde o graduando narra sua experiência enquanto bolsista do PIBID. Sendo este subprojeto integrado ao curso interdisciplinar, o graduando busca refletir sobre as práticas interdisciplinares que podem e devem estar presentes nas aulas de língua portuguesa.

O graduando recorre ao PCN para trazer ao seu leitor uma definição do que seja a interdisciplinaridade como vemos neste trecho: ***a interdisciplinaridade supõe um ensino integrado, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Neste sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina***

*isolada e atrai atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002).* A citação do documento oficial supõe um ensino integrado, ou seja, a escola, os professores sentindo necessidade de elaborar um projeto de intervenção que possa agregar áreas do conhecimento e que estas possam dialogar.

A perspectiva de aula não comum tem a intenção de tratar a interdisciplinaridade como integração de saberes distintos e forma de intervenção na sala de aula **que integrem o conteúdo da sala de aula com os conhecimentos prévios dos alunos, considerando estes, como autores do próprio conhecimento, e não apenas meros reprodutores.** Nesse sentido, o conceito de interdisciplinaridade assume a função de referência para a elaboração e o desenvolvimento de uma aula em que os alunos têm seus saberes valorizados e assumem o protagonismo na elaboração do conhecimento construído no ensino de língua portuguesa, na formação de leitores e produtores textuais.

Vejamos que o fragmento nos revela que o desejo do graduando é buscar desenvolver atividades por meio de projetos que consigam perceber o aluno como um sujeito pensante e, para isso, cabe ao professor proporcionar condições que efetivem essa autonomia do aluno. O aluno nesta perspectiva da interdisciplinaridade é posto como alguém que, com a mediação do professor, não só aprende, mas também ensina.

O sentido de interdisciplinaridade é fundamental na construção do roteiro da aula. Desse modo, o graduando da M5-2018 traz a voz de estudiosos que se dedicam a entender e discutir sobre o diálogo entre disciplinas, no fragmento (6), lemos **Para Pimenta e Lima (2008, p. 32) o ensino tem se restringido apenas ao ensino isolado de disciplina sem qualquer contextualização com o cotidiano dos alunos. Neste sentido, a interdisciplinaridade tem papel de ressignificar este ensino interligando as mais diversas áreas com a realidade dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.** A referida citação mostra a posição do graduando enquanto professor em processo de formação que critica o ensino descontextualizado, distante do cotidiano do aluno, fechado para a integração de saberes, ao mesmo tempo defende que a **interdisciplinaridade tem papel de ressignificar este ensino interligando as mais diversas áreas com a realidade dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem,** isto significa, para ele, que a interdisciplinaridade pode contribuir para que haja essa ressignificação do ensino, tornando-o mais significativo.

Neste fragmento (6), vemos que o diálogo do graduando parte daquilo pautado pelos documentos oficiais, trazendo a voz do PCN no que diz respeito à interdisciplinaridade, campo no qual será traçada a pesquisa do graduando e, em seguida, ele busca mostrar como está sendo



realizado o ensino de Língua Portuguesa para dizer que é preciso ressignificar, e para isso a interdisciplinaridade contribuirá e muito.

Vemos, a partir do exposto, que o graduando tem uma posição a respeito do ensino de língua e, para deixar explícito essa posição, busca dialogar com teóricos e com os documentos oficiais que compartilham da mesma perspectiva para mostrar ao seu leitor que está pautado no que dizem os teóricos sobre o ensino e o que dizem os documentos. Portanto, ele é um graduando em processo de formação docente que busca se mostrar como pesquisador que interroga as práticas de ensino e que reflete sobre sua formação e que toma uma posição sobre como deve ser desenvolvido o ensino de língua.

O graduando, ao se propor trabalhar com gêneros textuais no desenvolvimento de atividades com o objetivo de melhor ensinar a língua materna, ele busca se mostrar ao leitor como um futuro docente que está alinhado às discussões atuais sobre o ensino, sobre considerar a língua como um produto social, e suas escolhas teóricas refletem essa postura.

Ao se tratar de ensino de Língua Portuguesa, temos documentos oficiais que orientam, discutem e defendem uma determinada compreensão de Língua e não têm como escrever sobre ensino de língua materna sem referenciar tais documentos, assim também teóricos que desenvolvem pesquisas sobre o tema. Portanto, fazer esse movimento é revelar uma imagem de um graduando que, dentro de um espaço acadêmico, tem acesso ao conhecimento teórico e, na escola busca desenvolver esse conhecimento, partindo da realidade escolar, que defende um discurso sobre ensino pautado na língua como viva e dinâmica que está expresso nos documentos que regem nosso ensino de língua.

Nesse sentido, a aula elaborada pelo graduando seguirá um roteiro pautado na defesa de um ensino em que o aluno seja o centro, não mais como alguém que está ali para se informar, receber um conhecimento estabelecido, mas um sujeito que é visto como alguém capaz construir, de escrever sua própria história a partir de suas relações. A aula produzida pelo graduando buscará envolver os alunos de forma que compreendam língua como viva e dinâmica, refletindo assim as posições defendidas nas falas dos teóricos e nos documentos oficiais mobilizados pelo graduando na construção de sua pesquisa.

No entanto, é válido ressaltar que, como mostraremos na segunda categoria de análise, que na busca de deixar à mostra a concepção de interação no ensino de língua, isso sendo expresso a partir de movimentos realizados pelos graduandos, percebemos que há um limite, pois, ao narrar a aula, os graduandos não contam sobre o cotidiano, as dificuldades, a relação entre aluno e professor, o que nos parece é que os futuros professores escolhem por narrar as coisas que deram certo, como um modelo que deve ser seguido.

## 5.2 A busca pelo distanciamento de práticas pedagógicas como reprodução mecânica

Quando falamos em ensino de Língua Portuguesa sempre nos remetemos a enunciados reprodutores de discursos sobre práticas pedagógicas obsoletas, que fazem das salas de aula espaços reprodutores de conhecimentos preestabelecidos, onde professor com auxílio do livro didático, o qual se tornou uma ferramenta utilizada, muitas vezes, como única a qual o professor tem acesso para desenvolver seu papel.

As imagens que foram se formando sobre o que é ensino de Língua Portuguesa refletem também nas imagens que se têm da sala de aula, do professor e dos sujeitos aprendizes; a sala de aula como um espaço onde se aprende regras de gramática, transmitidas pelo sujeito professor, detentor de todo o saber aos alunos vistos como depósitos vazios a serem preenchidos pelos saberes depositados pelos professores. Nesse caso, temos uma prática de uma educação muito criticada por Freire (1987) quando fala de uma educação bancária, em que os alunos são seres passivos sem voz nem vez como soldados que obedecem a um comando sem questionar.

Nas monografias que analisamos nesta pesquisa, as discussões trazidas pelos futuros professores são no sentido de fugir desses discursos de práticas obsoletas que colocam os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem como agentes transmissores e receptores de um saber fixo. Esses discursos já não cabem mais na atual realidade tanto escolar quanto social, em que se discute um ensino considerando as relações sociais em que se busque uma educação efetiva e significativa, em que os alunos e professores sejam parceiros na construção do conhecimento.

Essa nova perspectiva tem sido discutida tanto nas instâncias sociais como os espaços acadêmicos e escolares, buscando promover mudanças necessárias nos cursos que formam esses professores e que vão refletir nas práticas pedagógicas no contexto escolar. Dessa forma, observamos que os graduandos estão se colocando como pessoas que param e pensam na sua formação e sua prática, quando a partir de suas experiências pedagógicas, vivências que possibilitaram o movimento de buscar compreender a realidade visto nos espaços escolares e interrogar essa realidade, partindo da transformação das atividades pedagógicas em atividades de pesquisa.

Esse movimento nos mostrou que os graduandos, a partir do que viram e viveram sobre as práticas pedagógicas, buscam desenvolver aulas em que fujam dessas práticas obsoletas ainda muito forte nas salas de aula. As monografias mapeadas para esta pesquisa nos permitiram

ver que o graduando, na escrita de seu texto monográfico, procura desenvolver e narra uma aula partindo de um viés sociointeracionista, que subsidia toda a sua pesquisa na tentativa de fugir de práticas pedagógicas em que prevalece a reprodução mecânica de conhecimentos estabelecidos. Para tanto, podemos perceber isso a partir de dois movimentos realizados pelos graduandos: a) a descrição do roteiro da aula e b) pela elaboração própria do material para a aula.

### 5.2.1 Os episódios da aula “não-comum”

O graduando apresenta a descrição do roteiro da aula como uma forma de se mostrar ao leitor como professor-pesquisador. Esse roteiro envolve a aula pensada e a aula desenvolvida; as duas se confundem no relato do pesquisador. O foco volta-se para a narrativa do que deu certo, ou seja, as monografias não trazem o plano com a sequência didática - “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18) - e em seguida o relato da aula executada. Planejamento e execução se misturam de modo a roteirizar uma aula em que a aprendizagem se efetiva, em que ocorre a preocupação do futuro professor com o conteúdo de ensino, os procedimentos metodológicos, os recursos utilizados, com o processo de ensino-aprendizagem.

O graduando mostra, a partir desse roteiro, a aula planejada, pensada. A aula não foi improvisada, teve todo um planejamento, atitude do fazer pedagógico e do professor-pesquisador. Assim, o graduando que sabe da importância do planejar, de pensar a aula, os sujeitos, as tarefas a serem desenvolvidas, os materiais didáticos, o espaço, o tempo e o que se deseja alcançar com a aula. Os fragmentos a seguir nos ajudam a mostrar esses roteiros.

<b>Fragmento (7) M1-2015</b>
(...)A oficina ocorreu durante quatro dias, a partir dos poemas de Manoel de Barros: “O menino que carregava água na peneira”, “A menina avoadada” e “Infantil”. O primeiro dia teve como objetivo observar como os alunos recepcionavam a leitura do texto poético. Para isso, primeiramente foi feito o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre poesia, no qual eles responderam que “poesia é uma coisa legal”, “poesia é alegria” etc. Em seguida, aconteceu a explicação – por parte do professor, ou melhor, pelo pesquisador – sobre o que é poesia. (...) (M1-2015, 2015, p. 28)
<b>Fragmento (8) M6-2019</b>
(...) No decorrer das oficinas aplicadas na escola investigada obtivemos um total de 37 (trinta e sete) produções escritas as quais foram devidamente trabalhadas durante a ocorrência das atividades em sala.

No primeiro dia de oficina apresentamos aos alunos a proposta do projeto comunitário “Recriando saberes a partir do diário como suporte para leitura e escrita”, apresentamos aos alunos em sala de aula as definições sobre o que é gênero textual, especificando principalmente as características do gênero diário. A aula seguiu com a apresentação do filme ‘Minha querida Anne Frank’ (...) (M6-2019, 2019, p.26)

**Fragmento (9) M2-2015**

No primeiro dia, temos a apresentação dos bolsistas e da oficina com intuito de esclarecermos os objetivos que pretendíamos alcançar. A proposta era fazer com que os alunos entendessem o que iria acontecer na sala de aula, uma vez que as ações que pretendíamos executar não se tratavam de aulas comuns, mas sim determinadas por uma ideia de oficina como um lugar onde se recupera ou se produz algo. (p.48)

A aula do dia seguinte iniciou-se pela apresentação do conto seguida da leitura e interpretação. Houve a exposição dos bolsistas sobre a forma textual, em prosa, a partir da leitura e interpretação do conto O caso do Espelho, de Ricardo Azevedo e da letra da música Fico assim sem você, de Claudinho e Buchecha. A estrutura textual do conto e da letra da canção foi explicada aos alunos para que eles pudessem entender a diferença entre parágrafo e verso. (M2-2015, 2015, p. 48-49)

**Fonte:** Licenciandos (2015; 2019; 2015).

No fragmento (7), presente em M1-2015, o graduando dividiu seu roteiro em quatro momentos, quatro dias de oficina com o texto poético em sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental. As aulas aconteceram em torno de três poemas de Manoel de Barros: **“O menino que carregava água na peneira”, “A menina avoadada” e “Infantil”**, e o ponto de partida foi **o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre poesia** acerca do que os alunos entendiam sobre poesia. Esse elemento do roteiro sinaliza para a narrativa de uma aula que busca o diálogo com a turma, que considera as respostas dos alunos e as registra como parte da aula, como um modo de imprimir a voz dos alunos, impressões positivas das crianças sobre o que entendem por poesia: “é uma coisa legal” e “é alegria”. Essas falas funcionam como a aceitação da aula pensada e posta em prática.

Na continuidade da escrita sobre a oficina, o graduando traz o seguinte enunciado: **Em seguida, aconteceu a explicação – por parte do professor, ou melhor, pelo pesquisador**. A expressão **ou melhor** mostra uma reflexão do graduando sobre seu próprio dizer, em que podemos interpretá-la de duas formas: em nossa primeira interpretação, o graduando usa a expressão com a intenção de colocar as posições de professor e pesquisador como alternadas, à medida que a aula pode ser uma atividade tanto de ensino, como de pesquisa. Na segunda, interpretamos que o graduando, ao utilizar a expressão **ou melhor**, percebe que a posição de **pesquisador** representaria de um modo mais preciso o papel que estava assumindo na oficina, naquela situação de ensino, e, por isso, acaba excluindo a posição de professor citada anteriormente.

Apesar de termos evidenciado duas possíveis interpretações para o dizer do graduando, acreditamos que a última mostra a sua verdadeira intenção, a qual busca, pela alternância,

separar essas posições em categorias distintas. Isso nos revela de certo modo que o seu dizer está atravessado por discursos outros, isto é, por outros dizeres já ditos a respeito do que seriam as imagens de um professor e de um pesquisador.

Esses discursos outros remetem a um conhecimento ou discurso empírico de que o professor ensina, e o pesquisador faz pesquisa. Diferentemente, por exemplo, dos discursos teóricos, relacionados ao fazer pedagógico, que tratam sobre essas posições, professor-pesquisador, como complementares, pois todo professor é por natureza pesquisador de sua prática; tal como defende Paulo Freire (2021, p.30) ao enfatizar que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois no processo de ensinar o professor continua pesquisando, buscando e se busca é porque questionou. É um processo que se dar em comunhão, ao ponto que ensino, pesquisa para ensinar, e nas palavras do autor “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (2021, p.31).

Contudo, não queremos dizer que o graduando não tenha um conhecimento teórico sobre a noção de professor-pesquisador, mas a escolha pelo sentido de pesquisador como aquele que pesquisa em seu discurso, tem um objetivo de dar ênfase ao seu propósito, a fim de ressaltar que a oficina tem objetivos maiores, do que simplesmente ensinar o que é poesia ao aluno, pois sua intenção está em coletar dados para ver a contribuição da poesia para formação leitora.

Reiteramos, ainda, que a opção, que o graduando toma de se colocar no texto apenas como pesquisador, não anula a reflexão de sua prática de ensino, do planejamento sequenciado das atividades, pela busca de se ensinar da melhor forma.

No fragmento (8), de M6-2019, o graduando roteiriza como desenvolveu as oficinas do projeto e como aconteceu o trabalho pedagógico para produções dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, sobre o desenvolvimento das atividades no projeto de ensino de leitura e escrita, por meio de diários. Antes de descrever a oficina, o graduando fala dos resultados que foram obtidos, quando escreve. **No decorrer das oficinas aplicadas na escola investigada obtivemos um total de 37 (trinta e sete) produções escritas as quais foram devidamente trabalhadas durante a ocorrência das atividades em sala.**

Esse trecho que traz a quantidade de produções realizadas pelos alunos e **trabalhadas** pela licencianda aparece como um indicador de sucesso da oficina em uma escola com déficit de professores de Português. A quantidade mostra que os alunos escrevem, que têm o que dizer sobre si em seus diários pessoais, e que a futura professora deu atenção às produções, nas aulas. O graduando faz uma reflexão de sua prática ao mostrar uma satisfação com o trabalho de pesquisa realizado, ao enfatizar que as produções obtidas durante a oficina foram **devidamente trabalhadas**. O advérbio, **devidamente**, que intercala a locução verbal **foram trabalhadas**,

funciona como um advérbio de focalização (ILARI e BASSO, 2014), fornece uma informação que guarda o sentido de algo pontual no que se refere ao tratamento dado à escrita dos alunos pela licencianda, que conta sobre as etapas desse trabalho: a) definição de gênero textual diário; b) apresentação das características do gênero diário; c) exibição do filme, *Minha querida Anne Frank*.

Esses procedimentos revelam que o trabalho com a produção escrita, a partir de diários, não foi feito de forma imediatista, pois se nota um planejamento para a execução da oficina. Esse planejamento também descortina uma reflexão de prática de ensino e pesquisa do graduando, sobre como fazer para chegar ao objetivo final, pois ao apresentar primeiramente os conceitos de gênero textual, bem como as características específicas do gênero diário, mostra uma reflexão sobre a importância de os alunos compreenderem previamente esses fatos para que consigam realizar o que vem depois, isto é, a produção textual.

Essas etapas indicam também um ritual que envolve primeiro apresentar conceitos e características sobre um gênero e depois pedir aos alunos que reproduzam. Esse processo, Guimarães (2022, p.18), chama de *generização*, ou seja, um didatismo que é, ao mesmo tempo, atualidade e sempre já dito, uma velha fórmula pedagógica que se apresenta com novas roupagens, trata-se de “um método de ensino que visa ao reconhecimento de gêneros discursivos por meio de uma ‘rede homogênea de comunicação’”. Essa generização aproxima-se de receituários pedagógicos, como diz o autor, e afasta-se dos estudos do círculo bakhtiniano e sua complexa teoria dos gêneros discursivos, na qual não cabem prescrições.

Vale destacar que os discursos que o graduando utiliza sobre os gêneros, na explicação de seus conceitos e características, são interdiscursos, em outros termos, já ditos que repercutem historicamente na sociedade sobre a língua e o seu ensino. Esses discursos interiores são formados na consciência do falante de acordo com suas relações comunicativas, com as diferentes esferas às quais a licencianda teve acesso como aluna na escola e na universidade e como futura professora que se mostra comprometida com o ensino ao mesmo tempo que deixa pistas sobre o processo suas memórias, seu processo de inculcação do fazer docente.

No (9) fragmento, de M2-2015, o graduando mostra seu roteiro de aula a partir dos primeiros contatos com os alunos, como se apresentou e como iniciou a aula, o relato do graduando sobre como as atividades do subprojeto do PIBID foram pensadas e desenvolvidas na instituição de ensino, que foi através de oficinas. O graduando relata como as oficinas foram pensadas e desenvolvidas nas salas de aula do 6º ano do Ensino Fundamental, ele narra que **No primeiro dia, temos a apresentação dos bolsistas e da oficina com intuito de esclarecermos os objetivos que pretendíamos alcançar**, percebe-se na narrativa do futuro professor que esse

foi o primeiro contato com a turma onde a oficina ia ser desenvolvida e que apresentar aos alunos os objetivos da oficina foi uma forma de deixá-los informados sobre o que viria depois.

Seguindo o fragmento, ele narra que **A proposta era fazer com que os alunos entendessem o que iria acontecer na sala de aula, uma vez que as ações que pretendíamos executar não se tratavam de aulas comuns, mas sim determinadas por uma ideia de oficina como um lugar onde se recupera ou se produz algo.** O graduando classifica as aulas na escola em dois grupos: as comuns e as não comuns. Ele não explica o que são aulas comuns, mas deixa ver que se afasta desse grupo e coloca-se no grupo daqueles que faz da aula o lugar onde se **recupera ou se produz algo.** O adjetivo **comum** funciona como uma forma de argumento e de distinção sobre a oficina pedagógica narrada.

Situar os alunos sobre os propósitos que desejam alcançar não é só para informá-los, mas também despertá-los e persuadi-los para participar das atividades, quando ele diz que **as ações que pretendíamos executar não se tratavam de aulas comuns,** mas que seriam oficinas que dariam possibilidades de aprenderem de forma mais dinâmica e com diversos recursos levados pelos bolsistas para desenvolverem as atividades. O graduando, ao dizer que **não se tratava de aulas comuns,** parece se referir às aulas corriqueiras adotadas nas salas de aula do ensino brasileiro, aquelas em que se ensina as estruturas da língua, tendo o livro didático como ferramenta utilizado pelo professor na reprodução do conhecimento.

Nas aulas comuns, os alunos parecem sujeitos passivos, que estão ali para receber um conhecimento, e a realidade do aluno é desconsiderada e o professor exerce a função de reprodutor de conhecimento e controlador do tempo, em outras palavras, as aulas comuns seriam aulas ritualistas, mecanizadas e maçantes que desestimulam o aluno a aprender.

Desenvolver um projeto, visando a aprendizagem dos alunos, requer pensar em metodologias que busquem a interação entre alunos, que despertem neles a vontade de participar, e as oficinas revelam essa visão do graduando de que é preciso promover um atrativo, chamar a atenção dos alunos para poder desenvolver a aprendizagem.

No fragmento, o futuro professor conta que **A aula do dia seguinte iniciou-se pela apresentação do conto seguida da leitura e interpretação. Houve a exposição dos bolsistas sobre a forma textual, em prosa, a partir da leitura e interpretação do conto O caso do Espelho, de Ricardo Azevedo e da letra da música Fico assim sem você, de Claudinho e Buchecha. A estrutura textual do conto e da letra da canção foi explicada aos alunos para que eles pudessem entender a diferença entre parágrafo e verso. Pode-se observar que há uma tentativa de promover uma aula diferente da habitual.**

O projeto desenvolvido pelos graduandos bolsistas trabalha com a música e o conto. Essa estratégia parece evidenciar um desejo de promover momentos de aprendizagens mais prazerosos, que envolvam e desenvolvam nos alunos o desejo de participar das atividades planejadas pelos graduandos. Ainda observamos que a música e o conto foram usados para mostrar aos alunos a diferença entre parágrafo e verso, o que demonstra que é possível ensinar português de uma maneira em que não fique preso ao livro didático, a frases descontextualizadas, prática recorrente nas aulas ditas comuns.

Um movimento que se tem visto nas monografias é o de apresentar a estrutura do gênero, suas características. No entanto, não estamos dizendo que esteja errado, apenas ressaltamos que há uma semelhança na forma como o gênero é apresentado. Os fragmentos apresentados nesta subcategoria revelam que há uma preocupação dos graduandos em mostrar ao leitor um percurso metodológico, um planejamento das aulas, que o roteiro implica dizer que os graduandos pensaram, analisaram, calcularam cada etapa das atividades desenvolvidas, isso mostra um movimento de professor-pesquisador, que planeja e executa no intuito de obter resultados.

### 5.2.2 A elaboração própria do material para a aula

Mostraremos, nesta subcategoria, como os graduandos procuram produzir seu próprio material para a aula, ou seja, não fazem uso do livro didático em suas atividades de ensino. Essa recusa parece estar ligada às muitas discussões sobre o papel limitador do livro didático, uma ferramenta com atividades prontas que não instigam o professor a pesquisar, a buscar novas metodologias e fugir do que o autor da monografia M2-2015 no fragmento (9) chamou de aula comum. A ideia de aula como prática pedagógica de interação alinha-se com a elaboração de material didático específico para a aula.

Os fragmentos a seguir indiciam a subcategoria em questão

#### **Fragmento (10) M5-2018**

Após o diagnóstico prévio da sala, trabalhamos o resumo e resenha que aconteceram com sessões de cinema nas instalações da UFMA – Campus São Bernardo; em seguida, escolhemos o gênero tirinhas e histórias em quadrinhos para serem trabalhados juntos; a seguir trabalhamos o gênero piada e seguimos para a entrevista e a reportagem.

Partindo dessa racionalização de materiais, percebemos que não havíamos como suceder nossa proposta abordando somente a sequência didática ofertada pelo livro escolar, pois estas muitas vezes se resumia na leitura de um trecho do gênero, seguida de atividades de fixação e por último uma atividade de produção. (p.28)

Pensando em uma estrutura didática para essa realidade escolar, criamos uma revista didática que fornecesse aos alunos base para o estudo continuado dentro e fora da sala de aula.



A revista foi organizada por seção com todos os gêneros trabalhados durante o projeto, cada seção foi constituída por gênero específico, na qual preparamos recortes conceituais sobre o gênero e suas características. A apresentação do gênero para os alunos na revista didática era sempre seguida de exemplos de textos de determinados gêneros, e cada fim de seção o aluno tinha um espaço para rascunho de sua produção textual.

Cada um dos educados recebeu um exemplar da revista de apoio didático e nos acompanhávamos com o decorrer da aula, além dos textos prévios organizados na revista, nós bolsistas sempre escolhíamos outros, pois os alunos antecederiam a prática da leitura da revista e já chegavam até nós com alguma dúvida que era sanada no decorrer da aula.

(M5-2018, 2018, p. 29-30)

**Fragmento (11) M7-2020**

Na atividade desenvolvida os alunos tiveram que escrever um relato de suas experiências e reescrevê-lo, a partir de uma correção norteada por bilhetes-orientadores, produzidos por mim, a professora em formação, empenhada em aprender a ensinar, em ajudar alunos a desenvolverem-se como produtores de textos escritos. (p.14)

[...] Para auxiliar as produções dos relatos de experiência, optamos também por utilizar um roteiro produção, no qual iria constar tanto o comando da proposta, quanto as instruções que os alunos deveriam seguir na escrita de seus textos. (p.38)

O roteiro de produção instrui e orienta o caminho que deve ser percorrido pelos alunos no momento da primeira produção os relatos de suas experiências no projeto rodízio de leitura. Para isso, foram deixadas, além do tema e do comando da proposta, sugestões de apresentação inicial e algumas instruções em formas de perguntas, as quais foram pensadas didaticamente para que pudessem escrever levando em consideração as características do gênero relato de experiência, todavia sem a intenção de ensinar a sua estrutura composicional, mas o fim comunicativo daquela escrita, o que precisava ser evidenciado para que as suas produções tivessem uma descrição reflexiva de suas experiências

(M7-2020, 2020, p. 40).

**Fragmento (12) M3-2016**

A pesquisa foi realizada durante o período do segundo semestre de 2015 ao primeiro semestre de 2016 e teve como objetivo averiguar se as práticas de leitura e escrita com gênero textual notícia em diálogo com o uso das TICs contribui no processo de aprendizagem dos alunos. Para que isto acontecesse, se planejou oficinas de leitura e produção de textos, neste caso de notícias com a utilização do aplicativo WhatsApp. A utilização deste aplicativo justifica-se visto pelo diagnóstico da escola-campo obteve-se a informação que os sujeitos investigados, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, de São Bernardo – MA, usava frequentemente este aplicativo. (p.12)

No e-gruop foram postadas três notícias, a) Leandro Hassum exhibe seu antes e depois, b) Erro de Daniela Mercury no “SuperStar” é corrigido e banda ganha nova chance, c) Com show de Cristiano, Real avança na Liga dos Campeões. Todas retiradas do site da veja.com/notícia. Estas notícias foram lidas e discutidas neste momento de interação no espaço virtual. Como atividade foi proposto aos alunos que: 1º escolhessem uma das notícias para responderem um questionário contendo quatro questões tais como: qual o fato principal da notícia? Quando aconteceu a notícia? Quais são os personagens da notícia? E qual o nome fonte da notícia? E onde aconteceram as notícias? 2º que produzissem suas próprias notícia a partir do tema “a cidade de São Bernardo” e que postassem no e-gruop”

(M3-2016, 2016, p. 12-29)

**Fonte:** Licenciandos (2018; 2020; 2016).

No fragmento (10), o graduando relata que no projeto foram trabalhados diversos gêneros e a construção de uma revista didática para auxiliar os alunos, portanto, sem o uso do livro didático. O fragmento (11), o graduando trabalha com o bilhete-orientador para escrita e reescrita dos alunos, visando uma relação mais próxima entre professor e aluno. No fragmento (12), o graduando trabalha com notícias a partir de uma oficina elaborada por ela, usando o aplicativo WhatsApp, isto é, os graduandos elaboraram seus materiais o que contribui para uma

imagem de um futuro professor preocupado em desenvolver atividades a partir de outros recursos que não seja o livro didático.

A pesquisa de M5-2018, busca discutir sobre o ensino de português a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Para tanto, o graduando discute a partir de suas experiências como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, através do projeto *Novas Maneiras de Ler e Escrever a partir dos Gêneros Textuais*. O projeto procura trabalhar a interdisciplinaridade, desenvolvendo atividades com gêneros textuais. Segundo o graduando, autor da monografia relata que foram trabalhados no projeto vários gêneros textuais de maneira que envolvesse todos os alunos nas atividades propostas.

O projeto desenvolvido pelos bolsistas trabalha com a interdisciplinaridade, que, segundo os PCNs (2001), o intuito da interdisciplinaridade não é criar novas disciplinas ou saberes, mas promover a união de conhecimentos de várias disciplinas com o objetivo de resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Assim, o projeto em questão, partindo desse viés, busca, através das áreas de conhecimento, trabalhar a leitura e escrita dos alunos, proporcionando ao público pesquisado vivenciar novas experiências educacionais partindo de um novo formato.

No fragmento (10), ele narra que **Após o diagnóstico prévio da sala, trabalhamos o resumo e resenha que aconteceram com sessões de cinema nas instalações da UFMA – Campus São Bernardo; em seguida, escolhemos o gênero tirinhas e histórias em quadrinhos para serem trabalhados juntos; a seguir trabalhamos o gênero piada e seguimos para a entrevista e a reportagem.** Uma primeira observação na narrativa do graduando se refere ao espaço onde as primeiras aulas aconteceram. O espaço físico não é a escola, mas uma Instituição de Ensino Superior, que para muitos talvez tenha sido o primeiro contato com aquela realidade. Além do espaço físico, observamos que as aulas ocorreram com sessões de cinema. Esse movimento de deslocamento, tanto de realidade do espaço físico quanto ao formato da aula, parece nos revelar um desejo do graduando de proporcionar aos alunos experiências novas, que fujam das realidades cotidianas, ou das aulas tidas normais.

Levar os alunos para a Universidade é proporcionar conhecer um espaço que pode vir a ser deles no futuro, é também uma forma de aproximação do graduando com os alunos, como se esse estivesse abrindo as portas de sua casa e convidando os alunos a entrarem e a se sentirem à vontade. Vemos que a aula proposta pelos bolsistas está muito distante das aulas tidas como normais, tanto pelo espaço físico, por esse deslocamento, quanto pela própria forma de apresentar os gêneros resenha e resumo, por meio de sessões de cinema.

Seguindo o fragmento, observamos que os bolsistas a partir da proposta do projeto, sentem que seria insuficiente trabalhar somente com o que o livro escolar oferecia, **pois estas muitas vezes se resumia na leitura de um trecho do gênero, seguida de atividades de fixação e por último uma atividade de produção**, podemos ver pelo relato do graduando um discurso de crítica ao se referir ao livro didático, ao dizer que ele segue um padrão que é: a) leitura de um trecho do gênero; b) atividade de fixação e c) atividade de produção; essa sequência exposta no livro didático limita a aprendizagem do aluno, neste sentido, o ensino de gêneros exposto no livro didático segue um modelo de algo como fixo, instável, encaixado.

Na perspectiva bakhtiniana os gêneros não são constituídos apenas pelo conteúdo temático, estrutura e estilo linguístico, mas também pela sua função comunicativa (BAKTHIN, 2016). Isso implica dizer que cada gênero desempenha papel dentro de uma situação de interação social, e são os fatores internos e externos a esta situação que determinam a forma como esse gênero será produzido e apresentado. Ou seja, é importante saber que o gênero tem essa função comunicativa e que saber sobre ela permite ao aluno identificar quais elementos precisa utilizar para produzir determinado gênero, e, nesse sentido, Geraldi (2013), nos diz que, para produzir um texto, é preciso ter o que dizer, para quem dizer, sobre o que dizer e por que dizer; assim os alunos saberão produzir textos e não apenas a classificação de textos sem compreender sua finalidade e sentidos.

Nessa perspectiva, o graduando relata que a partir da realidade escolar, em que o livro didático parece não contribuir com a proposta dos bolsistas, resolve criar uma revista didática que servisse como base para os estudos dos alunos dentro e fora da escola. Segundo relata o graduando, a revista traz todos os gêneros trabalhados no projeto e cada seção traz recortes conceituais e suas características, assim como exemplos de cada gênero, e, no fim de cada seção, há um espaço para que o estudante possa produzir seus textos.

O graduando narra dizendo que **Cada um dos educandos recebeu um exemplar da revista de apoio didático e nós acompanhávamos com o decorrer da aula, além dos textos prévios organizados na revista, nós bolsistas sempre escolhíamos outros, pois os alunos antecederiam a prática da leitura da revista e já chegavam até nós com alguma dúvida que era sanada no decorrer da aula.**

Observamos que a intenção do graduando com a criação da revista era proporcionar ao aluno um apoio, que os alunos pudessem consultar, ver e rever os gêneros trabalhados e assim poder praticar a escrita. Vemos que o graduando através do projeto desenvolvido no PIBID, procura pensar aulas que estejam alinhadas ao ensino do gênero num contexto interdisciplinar, onde busca promover diálogos com outras áreas como artes, música, linguagens que fazem

parte do curso Interdisciplinar Linguagens e Códigos. Ao se propor pensar maneiras e materiais que envolvam um ensino mais dinâmico e significativo, deixa-nos perceber que quer se distanciar de práticas pedagógicas de reprodução mecânica e assim, mostrar ao leitor que sua formação discute um ensino em que o aluno é protagonista da própria história, que a aula pode estabelecer uma relação de troca e construção de conhecimentos.

A pesquisa de M7-2020 trabalha a escrita e reescrita de alunos da turma de 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida um projeto denominado “Rodízio de leitura” desenvolvido por uma professora da Escola Municipal Nilza Coelho Lima, situada no município de São Bernardo – MA. O projeto proporciona os alunos à leitura de livros escolhidos pelos alunos que levam para casa, fazem a leitura e conta para os colegas sobre o livro lido, como uma forma de instigar nos estudantes participantes do projeto o gosto pela leitura e consequentemente a perda da timidez ao expor sobre sua leitura de forma oral aos colegas e professora.

A partir desse projeto, o graduando que conhece através de sua experiência no Programa Residência Pedagógica, desenvolve sua pesquisa propondo o relato não de forma oral, mas através da pesquisa, como podemos observar na narrativa dela sobre a atividade proposta aos alunos quando diz **os alunos tiveram que escrever um relato de suas experiências e reescrevê-lo, a partir de uma correção norteadada por bilhetes-orientadores, produzidos por mim, a professora em formação, empenhada em aprender a ensinar, em ajudar alunos a desenvolverem-se como produtores de textos escritos.** Vemos, a partir do narrado, pelo graduando que a atividade desenvolvida por ela visava a escrita dos alunos, mas não era qualquer escrita, mas sim, algo que relatasse suas experiências no projeto “Rodízio de leitura”, a ideia seria contar, narrar uma experiência, não no sentido dicionarizado da palavra, mas no sentido exposto por Larrosa (2002), como aquilo que toca e me transforma.

A narrativa dos alunos seria uma exposição desse aluno, mostrar o que mais lhe tocou, se provocou alguma mudança em sua vida, a importância do projeto em sua vida escolar e social. O graduando relata que o relato de experiência dos alunos teria que ser reescrito por eles **a partir de uma correção norteadada por bilhetes-orientadores, produzidos por mim, a professora em formação,** ou seja, a reescrita dos alunos não seria realizada de qualquer forma, mas partindo de um comando, de um olhar atento do graduando que através de bilhetes-orientadores produzidos por ele, promove um diálogo entre aluno professor. Através dos bilhetes-orientadores, o graduando responde a escrita do aluno tomando posição de ouvinte que manifesta através dos bilhetes um interesse ao que diz o aluno em sua escrita, e assim, constrói

uma relação não de um professor que apenas corrige, mas daquele que escuta, direciona e desperta no aluno um interesse para continuar.

O graduando se coloca também como aprendiz quando narra que a **professora em formação empenhada em aprender a ensinar, em ajudar alunos a desenvolverem-se como produtores de textos escritos**. A postura do graduando revela um desejo em aprender, o que denota um inacabamento dela enquanto professora em formação, é um sujeito que está em processo de construção, que se coloca como aprendiz do fazer docente e assim aberta ao aprendizado. Mostra-nos também, um desejo de ajudar, de contribuir no desenvolvimento dos alunos, o que nos faz pensar em um futuro professor aberto ao diálogo, próxima dos alunos e disposta a fazer a diferença.

Seguindo o fragmento (11), o graduando relata que **Para auxiliar as produções dos relatos de experiência, optamos também por utilizar um roteiro produção, no qual iria constar tanto o comando da proposta, quanto as instruções que os alunos deveriam seguir na escrita de seus textos**, percebemos que o graduando elabora um roteiro que auxilie a produção dos alunos, o que nos mostra um planejamento do graduando e uma preocupação em mediar o desenvolvimento dos textos dos alunos, dando instruções de como deve seguir, como se fossem passos que vão direcionando para o bom desenvolvimento da produção textual.

Essa orientação a partir do roteiro de produção mostra um caminho a ser seguido pelos alunos, como nos mostra o fragmento **O roteiro de produção instrui e orienta o caminho que deve ser percorrido pelos alunos no momento da primeira produção os relatos de suas experiências no projeto rodízio de leitura. Para isso, foram deixadas, além do tema e do comando da proposta, sugestões de apresentação inicial e algumas instruções em formas de perguntas**, é uma forma de orientação que guia os alunos para bem escrever os relatos de experiências sobre o projeto “Rodízio de leitura”. No fragmento **sugestões de apresentação inicial**, a uso da palavra sugestões nos revela uma postura do graduando não de imposição, mas de negociação, como se ela dissesse “eu sugiro isso, mas vocês podem fazer de uma outra forma”, mas servindo como uma opção, uma direção que os alunos podem tomar.

Observamos que ele elenca algumas perguntas **as quais foram pensadas didaticamente para que pudessem escrever levando em consideração as características do gênero relato de experiência, todavia sem a intenção de ensinar a sua estrutura composicional, mas o fim comunicativo daquela escrita, o que precisava ser evidenciado para que as suas produções tivessem uma descrição reflexiva de suas experiências**. Vejamos que as perguntas não tinham a intenção de ensinar os alunos a estrutura composicional

do gênero, esse não era o objetivo da proposta do graduando, mas que ajudasse na escrita de uma forma que deixasse evidenciada a experiência dos alunos no projeto.

Podemos perceber que o graduando produz seu próprio material para as atividades com os alunos, visando uma aprendizagem que vá ao encontro do discutido e defendido pelo graduando, que é estabelecer uma relação dialógica entre graduando e alunos através da escrita e reescrita de textos, ele mostra através do processo de desenvolvimento da atividade uma preocupação tanto com a produção textual dos alunos quanto com as relações promovidas através do bilhete-orientador entre professora estagiária e os alunos, de forma que haja uma interação e uma aprendizagem satisfatória.

No fragmento (12), recortado de M3-2016, o graduando situa o leitor sobre o contexto em que se deu a pesquisa que foi durante as ações do estágio supervisionado que se deu no período do segundo semestre de 2015 ao primeiro semestre de 2016 e segundo sua narrativa teve **como objetivo averiguar se as práticas de leitura e escrita com gênero textual notícia em diálogo com o uso das TICs contribui no processo de aprendizagem dos alunos**. A pesquisa, assim como todas as outras que analisamos nesta investigação, focam na leitura e escrita a partir de gêneros textuais, mas no caso desta, busca o diálogo com as Tecnologias de Informação e Comunicação- (TICs) para verificar se contribui para a aprendizagem dos alunos.

Essa proposta de trabalhar com a tecnologia como aliada para desenvolver a leitura e escrita, revela a imagem de um graduando que procura desenvolver metodologias que venham de encontro com a realidade tanto do mundo atual quanto dos próprios alunos, pois estamos cada vez mais inseridos em espaços em que a tecnologia se faz presente e a escola não está alheio a isso, visto que é um espaço de pluralidades onde os sujeitos estão conectados com o mundo em tempo real, e isso só acontece pelo advento das tecnologias.

No fragmento **Para que isto acontecesse, se planejou oficinas de leitura e produção de textos, neste caso de notícias com a utilização do aplicativo WhatsApp**, o meio tecnológico, que o graduando elege para desenvolver as oficinas é um aplicativo a que os alunos todos têm acesso, como recursos específicos dentre os quais está a criação de grupos virtuais para comunicação imediata entre os membros. O aplicativo foi utilizado como espaço para o diálogo e um modo de ressignificar o uso do **WhatsApp** na escola, a partir de atividades pedagógicas orientadas e acompanhadas.

O graduando diz que **A utilização deste aplicativo justifica-se visto pelo diagnóstico da escola-campo obteve-se a informação que os sujeitos investigados, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, de São Bernardo – MA, usava frequentemente este aplicativo**, ou seja,

elabora a aula a partir de uma sondagem sobre as turmas, sobre as práticas dos alunos em sala de aula. O diagnóstico fornece informações que servem como pressuposto para planejar ações no campo investigado.

Nesse sentido, podemos compreender que a escolha do aplicativo e da forma como se desenvolveram as oficinas, não foram de formas aleatórias, mas partiram de uma diagnose, de um olhar sobre a realidade escolar que, de certa forma, é macro quando se pensa no sentido instituição, e micro quando se restringe à sala de aula.

O graduando relata ainda que para desenvolver as oficinas buscou por três notícias que foram postadas no e-grup criado especificamente para investigação: **No e-gruop foram postadas três notícias, a) Leandro Hassum exhibe seu antes e depois, b) Erro de Daniela Mercury no “SuperStar” é corrigido e banda ganha nova chance, c) Com show de Cristiano, Real avança na Liga dos Campeões. Todas retiradas do site da veja.com/notícia. Estas notícias foram lidas e discutidas neste momento de interação no espaço virtual.**

As notícias foram escolhidas, considerando temáticas sobre saúde, música e futebol que, de certa forma, são de interesse dos alunos, chamam atenção a partir dos títulos que não trazem todas as informações sobre as notícias de modo explícito e assim funcionam como uma forma de chamar atenção para a leitura do texto completo por meio de leituras realizadas no espaço virtual. Chama-nos atenção também, o movimento que o graduando faz ao frisar que o site do qual foram retiradas as notícias foi o da Veja, revista que tem ampla circulação e é vista como fonte segura e séria de suas notícias. Essa postura parece revelar um desejo de deixar a mostra para o leitor que a investigação a que se propõe é algo sério e relevante, ou seja, o trabalho da graduanda foi realizado com seriedade e planejamento.

Seguindo o fragmento (12), vamos perceber que o graduando para trabalhar as notícias postadas no espaço virtual, elabora um questionário com algumas perguntas **1º escolhessem uma das notícias para responderem um questionário contendo quatro questões tais como: qual o fato principal da notícia? Quando aconteceu a notícia? Quais são os personagens da notícia? E qual o nome fonte da notícia? E onde aconteceram as notícias? 2º que produzissem suas próprias notícia a partir do tema “a cidade de São Bernardo” e que postassem no e-gruop**, percebe-se que ele deixa os alunos livres para escolher por qual notícia eles mais se interessam e que, a partir da notícia escolhida, respondem a algumas questões relacionadas ao gênero notícia, após responderem as questões, eles tem que produzir uma notícia com o tema “a cidade de São Bernardo”, dado pela graduanda.

Vemos que o graduando, com essa atividade, busca saber se os alunos aprenderam sobre o gênero notícia, suas características e estrutura, a partir das perguntas e da produção do texto. A produção do texto com o título da cidade deles parece ter sido escolhido como estratégia para os alunos produzirem sobre aquilo que faz parte da realidade deles, uma forma de ensinar gênero não apenas pelo conteúdo temático, o estilo da linguagem e a forma composicional (AMORIM, 2001), mas pela sua função comunicativa.

Diante de nossas análises, partindo de fragmentos recortados de M2-2015, M7-2020 e M3-2016, podemos averiguar que os graduandos procuram desenvolver seus próprios materiais didáticos e isso nos faz pensar que:

1) os graduandos, ao desenvolverem seus materiais parecem, de certa forma se distanciar, do uso do livro didático, como uma forma de se mostrarem como futuros professores alinhados a concepção de ensino sociointeracionista o que nos remete a um discurso que circula sobre o ensino de que as formas de ensino dissociadas da realidade do aluno, que se baseiam no ensino da estrutura já não fazem sentido diante da nossa nova realidade.

2) o graduando está em posição de alguém que chega à escola como um licenciando que vai vivenciar a realidade da sala de aula como um sujeito que quer mostrar aos alunos metodologias e material didático específicos para uma turma e assim, conquistar os alunos, promover uma aula produtiva.

Em síntese, a busca por produzir o material didático para as aulas revela que há, por parte dos graduandos, um movimento de querer-se mostrar como futuros professores que pensam e planejam os materiais didáticos, no desejo de proporcionar uma aula mais dinâmica, interativa e significativa, e a partir desses materiais planejarem atividades que proporcione o envolvimento desses alunos.

### **5.3 A busca para mostrar sua experiência como leitor e como formador de leitores e produtores de texto na escola**

O professor, em seu processo de formação acadêmica, tem contato com inúmeras leituras que são necessárias para sua formação. Ele precisa conhecer autores que falam de determinados assuntos, saber sobre os documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa e essas leituras vão construindo o conhecimento desse sujeito enquanto futuro professor. Quando esse graduando é solicitado a escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sabe que precisa realizar movimentos, obedecer às regras que são próprias da escrita acadêmica, como



por exemplo, fazer o exercício de mobilizar vozes teóricas, trazer para o diálogo autores que já escreveram sobre a temática escolhida para a construção do seu discurso.

Nesta categoria de análise, vamos observar que o graduando procura mostrar ao seu interlocutor sua experiência como alguém que tem muitas leituras como também de alguém que a partir dessas leituras planeja as atividades pedagógicas, visando desenvolver nos alunos a leitura e escrita, isto é, formar leitores e produtores de textos na escola e vamos observar isso a partir de dois movimentos realizados pelos graduandos na escrita de monografia: a) pela escolha do referencial teórico e b) pelas atividades de leitura e escrita envolvendo a participação dos alunos.

### **5.3.1 A escolha do referencial teórico: o ponto de vista cria o objeto**

Nessa subcategoria, verificamos que, através das escolhas do referencial teórico, os graduandos procuram deixar à mostra sua experiência de leitor como alguém que faz parte de uma formação em que de certa forma exige desse sujeito um conhecimento sobre autores legitimados pela cultura acadêmica, como também se mostrar como um formador de leitores e produtores de texto na escola, promovendo nos alunos a experiência da leitura e escrita.

Escrever uma monografia não é o mesmo que escrever uma carta pessoal, pois requer de quem escreve conhecimentos das regras de funcionamento da esfera comunicativa da qual esse trabalho faz parte; neste caso, requer que o graduando saiba que precisa dialogar com as vozes alheias legitimadas pela cultura científica. Ao pesquisar sobre determinado tema, o graduando terá como pressuposto realizar leituras sobre o tema a ser discutido e construir seu discurso no diálogo com vozes teóricas, movimento que exige muita leitura e investimento de tempo para aprender, compreender e assim ter o que dizer pensando para quem dizer.

A escolha das vozes teóricas para dialogar na pesquisa é muito importante, não é apenas mobilizar vozes legítimas e transcrever na monografia, mas é traçar um diálogo a respeito do assunto abordado no sentido de contribuir para continuidade de discussões futuras. Vejamos os fragmentos a seguir:

<b>Fragmento (13) M4-2016</b>
-------------------------------

<p>“A partir da compreensão da concepção de língua como interação, buscaram-se aportes teóricos como Bakhtin (1997) e Travaglia (2001) para utilizarmos como arcabouço para a pesquisa no que se refere principalmente à concepção de linguagem. Na qual compreendemos com base nestes teóricos supracitados, a linguagem como uma prática enunciativo- discursiva de um processo de interação sócio- histórico, visto que o homem enquanto um ser histórico e social (TRAVAGLIA, 2001) desenvolve sua linguagem a partir do processo de interação do (e para o) seu contexto e do</p>
--

(e para o) seu meio, sendo assim, influenciado pela situação discursiva do enunciado (BAKHTIN, 1997)” (M4-2016, 2016, p.14)
<b>Fragmento (14) M5-2018</b>
Para Marcuschi (2002, p. 20), os gêneros são “ <i>quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer</i> ”. A noção de gênero é infinita tal qual as relações sociais, assim sendo não se pode medir em número exato de gêneros, uma vez que, estes adentram a sociedade com diversas configurações da linguagem, assumindo uma natureza maleável em suas infinitas possibilidades.  Bakhtin em seus estudos aponta que os gêneros são carregados de sentido, possuem dinamismo fácil e crescente, não havendo assim como antes propagado essa forma fixa e engessada de se produzir os gêneros. Enfatiza ainda a importância que a interação social tem na produção da língua e assim do que é escrito, portanto influencia diretamente os gêneros. (M5-2018, 2018, p. 17)
<b>Fragmento (15) M7-2020</b>
(...) “O aporte teórico desta pesquisa se fundamenta na concepção de Bakhtin (2006, 1997a, 1997b) que traz uma noção da língua dentro de uma perspectiva sociointeracionista. Autores como Rojo (2006), Marcuschi (2010) nos ajudam a firmar uma compreensão sobre escrita, sua origem e particularidade. Geraldi (2012; 2010; 1993) além nos ajudar a traçar uma discussão sobre o ensino da escrita como interação, também nos orienta, juntamente com Fiad (2009), Antunes (2003), sobre a importância da reescrita como parte integrante do processo de produção textual. Para auxiliar esse desenvolvimento da reescrita no contexto da sala de aula, temos como base a voz de Ruiz (1998) sobre o modelo de correção textual-interativa, que fundamenta a utilização do bilhete orientador. São estes, e entre outros autores, que nos auxiliam na tessitura deste trabalho”. (M7-2020, 2020, p.14)

**Fonte:** Licenciandos (2016;2018;2020).

No fragmento (13), recortado de M4-2016, o graduando, no início do primeiro capítulo de sua pesquisa, expõe a concepção de língua na qual se apoia, **concepção de língua como interação**, explorada a partir de **aportes teóricos como Bakhtin (1997) e Travaglia (2001)**. Vemos que a escolha pelo filósofo russo Bakhtin denota que o graduando dialoga com as discussões sobre ensino de língua defendidas pelos PCN, assim como por autores que se dedicam a discutir sobre a aula de português, dentre os quais está Travaglia.

O graduando ainda narra que serão os estudos destes dois autores que servirão como base da pesquisa, escreve: **compreendemos com base nestes teóricos supracitados, a linguagem como uma prática enunciativo-discursiva de um processo de interação sócio-histórico, visto que o homem enquanto um ser histórico e social (TRAVAGLIA, 2001)**., Considerando que a compreensão é uma atitude responsiva podemos dizer que o diálogo do graduando com esses autores fala de sua história como leitora, como alguém que se coloca na posição de quem conhece vozes fundamentais e recorrentes nas discussões sobre a concepção de língua, que vê os alunos como sujeitos sociais e históricos, com algo para dizer, com compreensões do mundo que extrapolam as barreiras de respostas prontas.

Por outro lado, esse mesmo aporte solicita do graduando, como diz Freire (1981) o ato de estudar, de assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, de entender o

enfrentamento dos autores estudados com o mundo, com o modo como se opõem ao que foi naturalizado, no caso da monografia em análise, como os autores se opõem às concepções de língua que homogeneizam os falantes a partir de regras sobre o falar certo e falar o errado, como apresentam a concepção de língua como atividade de interação.

O filtro interpretativo do graduando, que expõe sua experiência de leitora envolvida com o ensino e a pesquisa, pode ser observado a partir do modo como a citação marcada da palavra alheia aparece na monografia. O graduando traz a voz de Travaglia de forma indireta, que constitui, segundo Volóchinov (2018), um discurso encaixado no interior do qual se manifesta a partir de uma interação dinâmica. Essa citação não acontece de modo mecânico, ela envolve um entrecruzamento de acentos apreciativos, as fronteiras entre o discurso citado e o discurso citante são apagadas, e o autor citante pode introduzir suas entonações dentro do discurso.

Há uma busca do graduando em ressaltar a sua posição ligada à concepção de língua como interação, quando dialoga com autores que tomam essa posição e cujas vozes representantes do discurso científico são mobilizadas na construção de documentos oficiais, que orientam os conteúdos e práticas de ensino de Português, no Ensino Fundamental, como se lê nas referências bibliográficas dos PCN de Língua Portuguesa: “BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992; KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989” (BRASIL, 1998, p.99). Esse alinhamento aponta para a imagem que o graduando tem sobre ser professor-pesquisador que dialoga com diferentes esferas comunicativas: a voz da ciência e a voz das políticas de educação; que procura oportunizar ao aluno atividades em que consiga perceber que a língua é viva e dinâmica.

No fragmento (14), de M5-2018, o graduando delimita como aporte teórico autores que discutem sobre o conceito gênero (do textual e do discurso). Traz o conceito de Marcuschi a partir de uma citação direta, marcada por aspas e como tal por fronteiras marcadas entre o dizer do graduando e da voz citada, como observamos em: **‘gêneros são ‘quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer’**”, logo após a citação desenvolve um comentário que relaciona gênero e sociedade, uma relação que não é estável, mas dinâmica.

O graduando traz ainda **Bakhtin para tratar sobre gênero, como pode ser visto no fragmento Bakhtin em seus estudos aponta que os gêneros são carregados de sentido, possuem dinamismo fácil e crescente, não havendo assim como antes propagado essa forma fixa e engessada de se produzir os gêneros. Enfatiza ainda a importância que a interação social tem na produção da língua e assim do que é escrito, portanto influencia diretamente os gêneros.**

Bakhtin é reconhecido pelas importantes contribuições no campo dos gêneros do discurso. Ele diz que são formas relativamente estáveis e que são infinitos e que nos comunicamos através de gêneros que se adequam as formas de uso. Nesse sentido, o autor se contrapõe a ideia de gênero como algo fixo e engessado. O graduando, ao trazer a voz de Bakhtin que defende a ideia de gênero como dinâmico e maleável que se adequa as condições de uso, mostra-se como um graduando que pensa a aula com gêneros, considerando como dinâmica, valorizando os conhecimentos dos alunos e possibilitando aos alunos vivenciarem uma língua que é viva e interativa.

Quando diz que **não havendo assim como antes propagado essa forma fixa e engessada de se produzir os gêneros**, parece, de certa forma, uma crítica ao ensino de português que ainda ecoa essa forma, quando nos livros didáticos o trabalho com gêneros se restringe a formas fixas, que não considera nas condições de produção, a realidade do aluno. O graduando relata ainda que Bakhtin diz que a interação social é importante na produção da língua e que influencia diretamente os gêneros, ou seja, somos constituídos a partir do outro, nas nossas relações com o outro e essas relações acontecem, efetivam-se através de gêneros, falamos ou escrevemos dentro de um gênero.

O fragmento (15), recortado da introdução de M7-2020, apresenta o aporte teórico que irá fundamentar a discussão sobre ensino de Língua Portuguesa como atividade de pesquisa: **O aporte teórico desta pesquisa se fundamenta na concepção de Bakhtin (2006, 1997a, 1997b) que traz uma noção da língua dentro de uma perspectiva sociointeracionista.** Bakhtin é tomado pelo graduando como fundamento primeiro a partir do qual outros autores são convocados, como ela mesmo narra quando escreve **Autores como Rojo (2006), Marcuschi (2010) nos ajudam a firmar uma compreensão sobre escrita, sua origem e particularidade. Geraldi (2012; 2010; 1993) além de nos ajudar a traçar uma discussão sobre o ensino da escrita como interação, também nos orienta, juntamente com Fiad (2009), sobre a importância da reescrita como parte integrante do processo de produção textual.** Os nomes dos autores vêm seguidos de comentários sobre como cada um vai contribuir para a discussão que importa à graduanda: o ensino da escrita como processo, como interação.

Considerando que o objetivo expresso no trabalho M7-2020 consiste em **refletir sobre o desenvolvimento da escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando as práticas de reescrita direcionadas por bilhetes-orientadores, produzidos por uma professora de português em formação**, o graduando acrescenta os estudos direcionados de Ruiz (1998), como vemos no fragmento (15) **Para auxiliar esse desenvolvimento da reescrita no contexto da sala de aula, temos como base a voz de Ruiz (1998) sobre o modelo de**

**correção textual-interativa, que fundamenta a utilização do bilhete orientador.** A listagem dos nomes próprios é exposta e nomeada pelo graduando como auxílios para o processo de tessitura da aula e da monografia como atividade de ensino e pesquisa.

A apresentação do aporte teórico nos ajuda a visualizar e a compreender o que vamos encontrar no desenvolvimento da pesquisa, o graduando busca autores que estejam alinhados aos seu objeto de pesquisa, e que estejam alinhados com a perspectiva bakhtiniana de linguagem e de escrita como enunciado responsivo e endereçado a um interlocutor, enunciados constitutivamente atravessados por discursos outros, ditos em outros tempos e espaços.

Os três fragmentos apresentados nesta subcategoria nos mostraram que os graduandos ao escolherem por determinados autores para o diálogo em suas pesquisas revelam a sua formação enquanto alunos de graduação de um curso interdisciplinar, como também alinhados a uma concepção de ensino sociointeracionista. Podemos dizer um ponto que aproxima as três pesquisas que discutem a aula como atividade de ensino e pesquisa: se cruzam por relacionarem língua e ensino no processo de delimitação de autores e têm os estudos de Bakhtin como voz para a compreensão da língua como atividade de interação.

E um ponto que as tornam específica pode ser observado na forma como os autores mobilizados para mostrar o diálogo fundamental para a elaboração do objetivo a ser alcançado. Entre os trabalhos analisados M7-2020 é a monografia que mostra um diálogo mais próximo dos autores. A maneira como o graduando vai traçando o diálogo, nos mostra uma compreensão da teoria aplicada, o que nos faz pensar numa experiência de leitura do graduando, as vozes mobilizadas por ela não estão ali apenas para cumprir uma exigência do trabalho científico, mas para contribuir na construção do seu discurso.

As leituras realizadas pelo graduando, as vozes que a ajudam a tecer seu dizer revelam uma compreensão, uma experiência que ela teve no percurso de formação que foi construindo seu conhecimento e que deu subsídio para ela desenvolver sua prática docente como um professor em formação inicial que mobiliza a voz alheia e com ele dialoga.

Temos percebido a maneira como o graduando mobiliza a voz do outro na construção do seu dizer, e um movimento nos chamou atenção, quando na fundamentação teórica da pesquisa do graduando, ele recorre a voz teórica trazendo muitas citações no sentido de mostrar ao seu interlocutor o seu conhecimento sobre autores que tratam do assunto discutido na investigação, que sabe que a voz teórica é necessária não só para dialogar com quem cita e construir o discurso, mas também para respaldar, fundamentar a pesquisa como voz de autoridade, legítima.

Observar nos fragmentos a seguir:

**Fragmento (16) M3-2016**

A notícia é um dos gêneros dos quais as pessoas têm mais acesso em seu cotidiano, são identificadas como informativas, e estão mais intensamente expostas, porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes (bancas de revistas, televisão, rádio, jornal impresso, revistas, portais de internet, celulares etc.) (ALVES FILHO, 2011, p. 90)

Segundo Alves Filho (op.cit, p.90) mesmo quando não as procuramos elas chegam até nós sem “pedir licença”. Isto porque é facilmente encontrada em inúmeros lugares. Sendo assim, para ser notícia, o fato precisa ser novo, recente e também relevante. (VAN DIJK, 1998). E é considerado fato relevante, aquilo que pode ser visto como importante para dado grupo social e indiferente a outro (ALVES FILHO, 2011).

Para Alves Filho (2011, p.96) o gênero notícia está relacionado ao um conjunto de gêneros que são implicados na compreensão e produção das notícias porque pressupõem habilidades discursivas específicas que são, muitas vezes, também as habilidades necessárias para se ler e /ou escrever uma notícia. Os fatos contidos nas notícias nem relatam experiências pessoais, nem perpassam crenças e opiniões privadas do redator e, por isso o “eu” pode estar presente nas notícias apenas como um observador imparcial e um mediador dos fatos ou quando aparece no comentário de uma testemunha. Quando as notícias são assinadas não é para indicar expressão pessoal, mas como ‘identificação secundária de uma voz institucional (ALVES FILHO, 2011, p.96). (M3-2016, 2016, p. 19-20)

**Fragmento (17) M6-2019**

Quando tratamos de noções de gêneros é necessário pensarmos também na noção do suporte textual, uma vez que é através do suporte que o gênero se materializa de forma que cada gênero exige um tipo de suporte especial para atingir seus objetivos comunicativos.

De acordo com Marcuschi (2003) a tentativa de definir um conceito próprio para suporte ainda não está totalmente clara e permanece em debates no meio acadêmico. Sobre o suporte, Marcuschi (2003, p.8) define que:

[...] entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de ficção do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2003, p. 8)

Marcuschi (2003) defende que a relação entre suporte e texto é intrínseca e atribui a esta a materialidade do gênero. Conforme Marcuschi (2003) suportes textuais são imprescindíveis para circulação do gênero:

uma observação preliminar pode ser feita a respeito da importância do suporte. Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial. Contudo, essa posição é questionável, pois há casos que o suporte determina a distinção que o gênero recebe. (MARCUSCHI, 2003, p.10)

Vemos que o suporte é fundamental para que o gênero, uma vez que alguns gêneros dependem da fixação em suportes para circular no meio social e para serem reconhecidos como pertencentes a um determinado gênero. Contudo, o autor esclarece em sua afirmação que não é o suporte que determina o gênero, mas o gênero que determina o suporte, uma vez que cada gênero exige um suporte especial. (M6-2019,2019, p. 18)

**Fragmento (18) M1-2015**

O desenvolvimento do ato de ler deve ocorrer com maior veemência no ambiente escolar, todavia, compreende-se que também (se faz necessário ou) precisa ocorrer anterior a ele, pois é uma prática que também nasce no seio da família. Neste sentido, um ponto que se destaca para a iniciação do ato de ler concentra-se na motivação, algo que não ocorre (apenas) na escola, mas

[...] dá-se antes da idade escolar ou, dito de outro modo, o hábito de leitura se inicia antes que a criança aprenda a ler: neste paradoxo se registra a decisiva influência do contar/ouvir histórias, para uma relação satisfatória com o universo da ficção, como complemento da redução da realidade que as práticas sociais impõem. (YUNES, 1984, p. 21).

Isto é, se o aluno chega à escola com certa motivação e um gostar pela leitura, é evidente que ele tenha maior possibilidade de estar aberto ao ato da leitura e, conseqüentemente, de se tornar um leitor crítico. A escola não é a única (mas é uma das principais, se não a maior) responsável pela motivação do gostar e do afeto entre leitor e leitura. Por isso, vale lembrar que essa instituição, em muitos casos, se transforma num verdadeiro divisor de águas entre o ato de ler e o leitor, pois

*Na escola, segunda oportunidade de relacionamento do livro com o leitor, leitura é imposição, avaliação para nota; o distanciamento transforma-se em constrangimento e a possibilidade da desrepressão do imaginário através da leitura se inviabiliza, sobrecarregada que já é pelo sistema lógico. Neste âmbito, a leitura, que se proporia como prazer, se realiza como dever, e o posicionamento crítico, a liberação da expressividade decorrentes da consideração da obra são tragados pela leitura silenciosa e fichas de perguntas e respostas prontas. (YUNES, 1984, pp. 21-22).*

A escola tem deixado muitas lacunas em sua atuação como promotora de propostas de leituras prazerosas, afetuosas, que levem o aluno/leitor a participar de uma prática satisfatória, que atenda tanto ao seu desejo de aprender, de se informar, como também, de se divertir e realizar descobertas.  
M1-2015, 2015, p.13-14)

**Fonte:** Licenciandos (2016; 2019; 2015).

Voltamos nosso olhar para a fundamentação teórica das pesquisas analisadas para observarmos como os graduandos mobilizam as vozes teóricas na construção da monografia. Na pesquisa de M3-2016, o graduando inicia a discussão dissertando sobre leitura e escrita, evocando as vozes de Freire (1921) e Garcia (1992), a fala dos autores evocados para o diálogo aparecendo em sua maioria na forma do discurso indireto, quando o graduando fala em nome dos autores. Na seção seguinte, a discussão é sobre a formação do leitor, fazendo o diálogo com Brito (2010) e Zilbermam (1999), em sua maioria através do discurso citado direto. Seguindo, ela inicia a discussão sobre gênero textuais, se apoiando nos estudos de Alves Filho (1996) e Marcuschi (2002,2005) e após isso, trata sobre o gênero notícia, aqui ela busca se apoiar em Alves Filho para embasar a discussão.

O fragmento (16), recortado de M3-2016, o graduando que trabalha com o gênero notícia através de oficina usando o aplicativo WhatsApp, busca em Alves Filho apoio para tratar do gênero notícia, trazendo o discurso do autor de forma indireta onde traz uma espécie de conceito quando escreve **A notícia é um dos gêneros dos quais as pessoas têm mais acesso em seu cotidiano, são identificadas como informativas, e estão mais intensamente expostas, porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes (bancas de revistas, televisão, rádio, jornal impresso, revistas, portais de internet, celulares etc.) (ALVES FILHO, 2011, p. 90).** Observamos que o graduando no final da citação, marca o autor, ano e página, forma utilizada quando a citação é direta, tal qual o autor fala, no entanto não sabemos se o fragmento corresponde a uma citação direta ou indireta, pois não há marcas que indicam um discurso direto ou indireto.

Seguindo o fragmento, ele escreve: **Segundo Alves Filho (op.cit, p.90) mesmo quando não as procuramos elas chegam até nós sem “pedir licença”. Isto porque é facilmente**

encontrada em inúmeros lugares. Sendo assim, para ser notícia, o fato precisa ser novo, recente e também relevante. (VAN DIJK, 1998). E é considerado fato relevante, aquilo que pode ser visto como importante para dado grupo social e indiferente a outro (ALVES FILHO, 2011). Vejamos que ela introduz a fala do autor através da palavra **segundo** que funciona como um modalizador do discurso outro.

No parágrafo do fragmento (16) escreve: **Para Alves Filho (2011, p.96) o gênero notícia está relacionado ao um conjunto de gêneros que são implicados na compreensão e produção das notícias porque pressupõem habilidades discursivas específicas que são, muitas vezes, também as habilidades necessárias para se ler e /ou escrever uma notícia. Os fatos contidos nas notícias nem relatam experiências pessoais, nem perpassam crenças e opiniões privadas do redator e, por isso o “eu” pode estar presente nas notícias apenas como um observador imparcial e um mediador dos fatos ou quando aparece no comentário de uma testemunha. Quando as notícias são assinadas não é para indicar expressão pessoal, mas como ‘identificação secundária de uma voz institucional (ALVES FILHO, 2011, p.96).**

Vemos que ele marca autor, ano e página, mas, no entanto, o leitor não tem como saber os limites do discurso citado com o citante, algo que só poderia ser resolvido com o contato do leitor com o autor fonte. Para além de nossas observações a respeito da forma como o graduando mobiliza a voz teórica, podemos dizer que buscar citar autores seja de forma direta ou indireta, é procurar mostrar ao leitor uma imagem de um graduando pesquisador que tem embasamento teórico, que sabe as regras de como escrever um trabalho científico, que tem leitura sobre a temática escolhida.

Na pesquisa de M6-2019, o graduando trabalha com o diário como suporte do gênero e para isso desenvolve sua fundamentação teórica a partir de vozes que discutem tal temática. Ele inicia buscando conceituar gêneros textuais e para isso evoca a voz de Filho (2011) que será o autor de mais destaque na pesquisa do graduando passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que discute sobre os gêneros na escola. A voz de Filho aparece em citações diretas longas e que pouco revela uma compreensão do graduando sobre o discurso citado, como se ele se esquivasse e desse espaço para a voz legítima falar. Para tratar sobre o suporte do gênero textual, o graduando busca diálogo com Marcuschi (2011).

No fragmento (17) recortado de M6-2019, o graduando relata sobre o suporte para o gênero textual, onde ele conta ser através do suporte que o gênero se materializa, para tanto, recorre ao que diz Marcuschi sobre o suporte trazendo o discurso citado de duas formas: discurso indireto, marcando a voz citada com o uso de modalizadores do discurso como



podemos observar no fragmento **De acordo com Marcuschi (2003) a tentativa de definir um conceito próprio para suporte ainda não está totalmente clara e permanece em debates no meio acadêmico.**

Trazer o discurso de outrem de forma indireta é dizer o que disse o autor, mas com a compreensão daquele que cita, isto é, o graduando transmite a palavra do outro através de suas palavras, neste sentido, ele fala em nome do autor citado por ele. Vemos também que ele mobiliza a voz do autor de forma direta, tal qual o autor diz, no entanto, não se percebe uma réplica ao dito do autor, uma compreensão responsiva.

Seguindo o fragmento (17), vemos que o graduando intercala o uso do discurso indireto com o direto e no fim como podemos ver traz uma fala maior sobre a citação do autor, numa espécie de síntese. Como podemos observar, o graduando se pauta nos estudos de Marcuschi para tratar sobre o suporte do gênero textual seguindo esse movimento mostrado no fragmento recortado acima em que ilustra a forma como o graduando mobiliza a voz teórica, no jogo de alternância, ora com o discurso indireto e ora com o direto.

Diante da narrativa do graduando, podemos trazer à luz algumas interpretações: primeiro, vemos que a voz alheia aparece de duas formas, através do discurso citado na forma indireta com o uso de modalizadores do discurso que funcionam como forma de introduzir a voz citada e através do discurso citado na forma direta com citação de recuo. Sobre essa primeira interpretação, podemos ver um movimento que revela ao leitor que o graduando tem ciência a respeito das regras de funcionamento do texto monográfico, o qual tem como pressuposto o diálogo entre vozes teóricas que dissertam sobre o tema tratado na pesquisa.

No entanto, é válido pensar: o graduando tendo consciência das regras de funcionamento do texto científico, que tem como característica a mobilização de vozes teóricas, que funcionam de certa forma como voz de autoridade no trabalho, o graduando consegue demonstrar uma atividade responsiva diante das vozes que ela mobiliza? De acordo com a narrativa no fragmento acima, o que nos parece é que a voz do autor citado funciona como um discurso de autoridade que dar legitimidade ao trabalho da graduanda.

Ainda sobre nossas interpretações a respeito do fragmento, parece-nos que a forma de mobilização da voz teórica na pesquisa do graduando em que se sobressai a voz citada, funcione como uma espécie de informação, isto é, o graduando em seu processo de formação que acontece dentro da universidade, recebe inúmeras informações, ele precisa estar informado sobre autores que tratam de determinados assuntos, que existem documentos oficiais que orientam como deve ser a sala de aula, e que, em meio a tantas informações, ele enquanto sujeito inserida nesse espaço, vai construindo sua história de leitura, no entanto, o que nos parece

partindo de sua narrativa é que as leituras se configurem mais como uma informação sobre o assunto do que como uma experiência de leitura da futura professora.

E aqui fazemos referência ao que nos elucida Larrosa (2002) quando narra que experiência vem perdendo espaço na vida do sujeito, pela chegada de outros elementos, dentre eles, a informação, a qual anula a possibilidade de experiência. No mesmo sentido, Walter Benjamim (1987) diz que a todo instante estamos sendo informados de tudo que acontece no mundo, mas parece que nada nos acontece, pois estamos tão informados e as informações passam tão depressa que somos incapazes de parar e pensar, para refletir sobre algo que nos acontece.

Nesse sentido, o graduando, estando informado, tendo acesso a tantas informações vindo de todos os lados, de autores estudados, documentos oficiais que dizem como o professor deve agir em sala de aula, que não deixa espaço para que esse professor reflita sobre tudo que lhe chega como informação; por isso, parece-nos que o graduando ao mobilizar autores em sua pesquisa traz citação após citação, é como se fosse apenas informações sobre o assunto e as experiências de leitura dela se esvazia.

Na pesquisa de M1-2015, o graduando para tratar sobre concepções de leitura busca diálogo com autores como Cruz (1984), Frantz (2011) e Yunes (1984), são vozes que ora aparece na forma do discurso direto e ora na forma do discurso indireto, essa escolha de mobilizar a voz alheia, mostra um conhecimento das regras do texto científico. M1-2015, desenvolve sua pesquisa a partir do objetivo de saber se o texto poético contribui para formação de leitores do 3º ano do Ensino Fundamental, um público infantil que estão em fase da aquisição da leitura e escrita.

No fragmento (18), recortado de M1-2015, inicia narrando sobre o desenvolvimento do ato de ler, o qual deve acontecer com **maior veemência no ambiente escolar, todavia, compreende-se que também (se faz necessário ou) precisa ocorrer anterior a ele, pois é uma prática que também nasce no seio da família.** Ou seja, percebemos na fala do graduando um discurso de que o ato da leitura não deve ser realizado apenas na escola, mas também no seio familiar. e diz ainda que **um ponto que se destaca para a iniciação do ato de ler concentra-se na motivação, algo que não ocorre (apenas) na escola, mas [...] dá-se antes da idade escolar ou, dito de outro modo, o hábito de leitura se inicia antes que a criança aprenda a ler: neste paradoxo se registra a decisiva influência do contar/ouvir histórias, para uma relação satisfatória com o universo da ficção, como complemento da redução da realidade que as práticas sociais impõem.** (YUNES, 1984, p. 21).

Observamos que há um encandeamento de ideias. A fala do graduando é complementada pela citação direta que ele traz em seguida de sua fala. E após a citação direta ele expõe sua compreensão a respeito quando escreve: **se o aluno chega à escola com certa motivação e um gostar pela leitura, é evidente que ele tenha maior possibilidade de estar aberto ao ato da leitura e, conseqüentemente, de se tornar um leitor crítico. A escola não é a única (mas é uma das principais, se não a maior) responsável pela motivação do gostar e do afeto entre leitor e leitura. Por isso, vale lembrar que essa instituição, em muitos casos, se transforma num verdadeiro divisor de águas entre o ato de ler e o leitor.**

A fala do graduando nos mostra uma postura de um futuro professor que busca desenvolver a leitura, mas não só isso, busca despertar o gosto, prazer pelo ato de ler. Sua pesquisa trabalha com a leitura direcionado ao público infantil, e a fala teórica é, neste viés, de que a família e a escola são instituições que desempenham o papel de formador desse aluno como leitor.

O graduando mobiliza a teoria de forma que deixa o leitor perceber uma compreensão da teoria aplicada na pesquisa, assim como vimos na pesquisa de M7-2020, fragmento (15) vemos que ele enuncia, mobiliza a voz teórica e depois expõe seu pensamento, sua compreensão, o que nos revela um futuro professor que tem leituras, que escreve com embasamento teórico e que, a partir do diálogo tecido na fundamentação, procura empregar nas atividades que desenvolve.

Nossas interpretações encaminham para dizer que o graduando não traz a voz de autores apenas como fonte de informações ou para fazer crescer o texto com o uso de inúmeras citações, mas sinalizam para uma reflexão sobre as leituras realizadas por ele que se desenrola em todo o percurso do texto, permitindo ao leitor perceber que há um texto em que todas as partes dialogam entre si e que o futuro professor evidencia sua compreensão ativa responsiva, suas experiências de leitura.

Diante dos três fragmentos expostos, podemos perceber que há maneiras distintas de mobilizar a voz teórica. O fragmento (16), podemos compreender que o graduando traz a voz de Alves Filho para falar do gênero notícia, marcando o ano e a página da obra lida, no entanto, a forma como ela escreve deixa o leitor sem saber os limites da voz do autor e a dela, o que parece é que as vozes se misturam na construção do discurso.

No fragmento (17), observamos que graduando vai intercalando entre a citação direta e indireta, usando Marcuschi como teórico para falar sobre o suporte, porém sua compreensão a respeito das leituras parece ficar abafada, como se citar o autor servisse para dizer ao leitor que ela realizou leituras, que sua formação tem dado suporte para escrever uma pesquisa e no

fragmento (18) o graduando mantém um diálogo com a teoria, podemos ver que sua voz dialoga com o que o que ele mobiliza e assim conseguimos ver que há uma escrita em que se materializa não só informações a respeito do tema tratado mas também um diálogo.

Neste sentido, temos materializados, nestas pesquisas, graduandos que mobilizam a teoria mas que parece haver um receio em se colocar no texto, o que nos faz pensar que há uma dificuldade por parte dos graduandos em se expressarem em suas escritas e isso pode ser causado por fatores como: falta de amadurecimento na prática da escrita acadêmica, o que nos faz pensar que essa prática não acontece com frequência na vida dos graduandos, e por outro lado, vemos uma outra pesquisa que se percebe um amadurecimento maior ao dialogar com a teoria.

### 5.3.2 As atividades de leitura e escrita que solicitam a participação dos alunos

Nesta subcategoria, os graduandos buscam através de atividades de leitura e escrita envolver os alunos. As atividades promovidas pelos graduandos se utilizam dos gêneros textuais como base para trabalhar a leitura e escrita nos alunos, o que demonstra que os futuros professores estão alinhados aos discursos sobre ensino de Língua Portuguesa o qual de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deve partir do texto.

#### **Fragmento (19) M3-2016**

Na primeira etapa, fez-se necessário primeiramente observar o ambiente da escola- campo, bem como apresentar a coordenação e aos professores desta a intencionalidade da oficina, assim como, solicitar alguns informes prévios acerca dos sujeitos pesquisados; se os alunos já trabalharam com o gênero notícia e se eles possuíam aparelhos tecnológicos com acesso a aplicativos como facebook, WahtsApp e outros. Percebemos na fala dos coordenadores e professores que os alunos acessavam diariamente esse último aplicativo. E a partir disso, deu-se continuidade a pesquisa, com a segunda etapa da oficina. (p.10)

Na segunda etapa, aplicação da oficina, desenvolveu-se em dois momentos: No primeiro encontro, após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos (FREIRE, 1989), explanamos acerca das características do gênero e presença deste no dia a dia.

Quando questionados, a maioria dos alunos respondeu que conhecia o assunto, mas “não sabemos dizer quais são exatamente suas características” disse um dos alunos. Por isso, neste dia frisamos explicitar e discutir com os alunos sobre o gênero e os meios de propagação que eles ocorrem. Ao findar este primeiro encontro com os alunos, solicitamos que colocasse em uma folha o número dos seus celulares para que fossem adicionados ao e-gruop criado para a oficina, a aceitabilidade para a proposta foi bastante evidente, visto que os alunos comentavam que eles iam utilizar na aula algo que eles gostam muito.

No e-gruop foram postadas três notícias, a) Leandro Hassum exhibe seu antes e depois, b) Erro de Daniela Mercury no “SuperStar” é corrigido e banda ganha nova chance, c) Com show de Cristiano, Real avança na Liga dos Campeões. Todas retiradas do site da veja.com/notícia. Estas notícias foram lidas e discutidas neste momento de interação no espaço virtual. Como atividade foi proposto aos alunos que: 1º escolhessem uma das notícias para responderem um questionário contendo quatro questões tais como: qual o fato principal da notícia? Quando aconteceu a notícia? Quais são os personagens da notícia? E qual o nome fonte da notícia? E onde aconteceram as notícias? 2º que produzissem suas próprias notícia a partir do tema “a cidade de São Bernardo”

e que postassem no e-grup. Como alguns alunos não possuíam o aplicativo usado, os mesmos solicitaram que as atividades fossem feitas em duplas. Dos 20 (vinte) alunos da sala, 08 (oito) duplas responderam e postaram suas notícias.

No segundo encontro, promoveu-se uma discussão em sala de aula para saber qual das notícias postadas os alunos destacariam como mais atraente e que mais se aproximou das características do gênero trabalhado. Logo após de um consenso, foi escolhido 5 (cinco) notícias e dentre estas uma foi escolhida como merecedora da premiação de uma caixa de bombons.

(M3-2016, 2016, p. 29-30)

#### **Fragmento (20) M2-2015**

Na primeira oficina, tinha-se por objetivo: visualizar o ensino na sala de aula como uma atividade de interação, capaz de permitir uma aproximação entre os bolsistas PIBID e os alunos da escola em questão, bem como diagnosticar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos do 6º ano. Tratou-se, portanto do primeiro contato dos bolsistas com os alunos da escola por meio de uma oficina denominada No ritmo do texto.

Na segunda oficina, realizada aos moldes da primeira, objetivou-se promover uma atividade interativa da leitura e produção textual a partir da confecção de Cartões de Natal (sendo este o título da oficina) ilustrados com pinturas artesanais, produzidas pelos alunos do 6º ano. Nesta oficina, o aspecto interdisciplinar foi determinado pela exploração dos conteúdos de desenhos livres e pintura, cores primárias, secundárias e terciárias e o gênero cartão de natal. Tudo isso para a produção de mensagens natalinas nos cartões, que seriam trocados entre os alunos de cada turma.

Os suportes desses gêneros textuais (diário e cartão de natal) nas oficinas foram veículos utilizados para explorar os saberes que os alunos carregavam, e para diagnosticar a escrita dos mesmos. O trabalho nas oficinas buscaram distanciar-se da doutrina, que condiciona os sujeitos a determinados discurso como explica Geraldí (1997), ao se referir aos mecanismos de controle do discurso imposto pela escola.

(M2-2015, 2015, p. 28-29)

#### **Fragmento (21) M4-2016**

[...] Ao adentrar nas salas de aula fui apresentada como estagiária do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Bernardo – MA. Encontramos bastantes dificuldades no 2º ano, foi nessa que resolvi fazer a pesquisa em questão. No momento das aulas aconteciam conversas paralelas, o que prejudicava as atividades desenvolvidas.

A grande maioria participou oralmente, fazendo intervenções no momento da explicação do assunto que era crônica. Pedi que alguém fosse a frente ler o que estava no slide e responder a seguinte questão: Identifique vários tipos de crônicas. Para minha surpresa, boa parte da turma queria participar, pois as professoras ministram suas aulas por meio do quadro. Foi na verdade um momento produtivo para prática pedagógica, pois vimos ali a motivação que fortaleceu o desejo de seguir firme com as convicções profissionais que possibilitam transformar a educação. Percebemos o quanto os resultados alcançados tanto positivamente quanto negativos são relevantes, quando a intenção é o compromisso sério com a prática educativa.

(M4-2016, 2016, p. 29)

**Fonte:** Licenciandos (2016; 2015; 2016).

A pesquisa M3-2016 traz uma reflexão sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o desenvolvimento da leitura e escrita a partir do gênero notícia. Para tanto, a graduanda desenvolve uma oficina sendo essa através do aplicativo WhatsApp. O graduando no fragmento (19), inicia contando sobre os passos dados para desenvolver a pesquisa a qual foi dividida em etapas. Na primeira etapa ele narra que **fez-se necessário primeiramente observar o ambiente da escola- campo, bem como apresentar a coordenação e aos professores desta a intencionalidade da oficina, assim como, solicitar alguns informes prévios acerca dos sujeitos pesquisados;** ou seja, o graduando faz uma

espécie de levantamento de informações a respeito da escola a qual tinha pretensão para desenvolver a pesquisa.

Vemos que além de observar o ambiente, faz dois movimentos: primeiro, apresentar aos professores e coordenadores a proposta da oficina, e segundo solicitar informações a respeito dos sujeitos pesquisados. Chama-nos atenção o uso do verbo **solicitar** utilizado pelo graduando, nos faz pensar na ideia de algo formal, uma solicitação via ofício, no entanto, o graduando não deixa claro como é feita essa solicitação, o que nos faz indagar que: o uso do verbo **solicitar** foi utilizado pelo graduando dado ao contexto, ao papel que ele estava exercendo naquela situação, um papel de pesquisador, que chega à escola e busca por obter informações que contribuíssem no desenvolvimento de sua proposta de pesquisa.

Seguindo o fragmento (19), no primeiro momento do graduando na escola, ele procura por se informar sobre duas coisas importantes para que a pesquisa fosse desenvolvida na escola em questão como pode ser visto no dizer dele **se os alunos já trabalharam com o gênero notícia e se eles possuíam aparelhos tecnológicos com acesso a aplicativos como facebook, WhatsApp e outros**, na resposta dos professores e coordenadores, o uso do aplicativo pelos alunos era diariamente. Quanto ao trabalho com o gênero notícia, não evidenciamos a resposta, no entanto o graduando relata que a partir desse diagnóstico sobre a escola e os sujeitos alunos, deu-se continuidade a pesquisa.

O graduando relata que, na segunda etapa, quando inicia a aplicação da oficina, essa foi dividida em dois momentos, primeiro faz-se o levantamento prévio sobre o que os alunos conheciam sobre o gênero e segundo explicar as características do gênero. Esse movimento do graduando revela um conhecimento de como proceder em sala de aula, buscar se informar a respeito do que os alunos sabem do assunto a ser tratado na aula. Vejamos que ele indaga os alunos e obtém resposta como vemos no fragmento Quando **questionados, a maioria dos alunos respondeu que conhecia o assunto, mas “não sabemos dizer quais são exatamente suas características” disse um dos alunos**. Percebamos que ele traz a fala dos alunos o qual está entre aspas, no entanto, não é um discurso direto, é uma fala que indica a totalidade de uma turma, como se um falasse por nós, ao mesmo tempo que parece corresponder à voz da licencianda sobre a turma e uma forma de modalizar o enunciado: "Os alunos não sabem quais são as características do gênero".

Ainda a respeito do fragmento, podemos observar que o graduando procura envolver os alunos na aula, quando relata **neste dia frisamos explicitar e discutir com os alunos sobre o gênero e os meios de propagação que eles ocorrem**. O uso do verbo **discutir** nos faz pensar em um momento em que a turma junto com a professora em sala dialoga a respeito do que está

sendo explicitado, o que deixa perceber uma aula em que os alunos participam efetivamente. Ainda na narrativa do graduando parece que há uma satisfação por parte dele com o desenvolvimento da oficina quando diz que a **aceitabilidade para a proposta foi bastante evidente, visto que os alunos comentavam que eles iam utilizar na aula algo que eles gostam muito.**

Dando continuidade ao fragmento (19), o graduando narra que **No e-gruop foram postadas três notícias, a) Leandro Hassum exhibe seu antes e depois, b) Erro de Daniela Mercury no “SuperStar” é corrigido e banda ganha nova chance, c) Com show de Cristiano, Real avança na Liga dos Campeões,** ou seja, as notícias as quais foram postadas pelo graduando seriam utilizadas como referência para os alunos lerem e discutirem como bem esclarece o graduando, e essa leitura e discussão foram realizadas no espaço virtual, isto é, no e-gruop.

O fragmento (19) segue e vemos que o graduando descreve o que ele pretende com o uso das notícias citadas acima, como se ver no fragmento: **1º escolhessem uma das notícias para responderem um questionário contendo quatro questões tais como: qual o fato principal da notícia? Quando aconteceu a notícia? Quais são os personagens da notícia? E qual o nome fonte da notícia? E onde aconteceram as notícias? 2º que produzissem suas próprias notícias a partir do tema “a cidade de São Bernardo” e que postassem no e-gruop”.**

Na narrativa do graduando, os alunos teriam que responder perguntas fechadas, as quais estavam diretamente ligadas às características do gênero notícia e para colocar em prática o aprendido, a segunda tarefa seria produzir uma notícia sendo essa a partir do tema proposto pela graduanda, com o tema “a cidade de São Bernardo”. A tarefa foi realizada em duplas, pois como narra o graduando **alguns alunos não possuíam o aplicativo usado, os mesmos solicitaram que as atividades fossem feitas em duplas. Dos 20 (vinte) alunos da sala, 08 (oito) duplas responderam e postaram suas notícias.** Como vemos, a atividade solicitada pelo graduando foi bem aceita, pois a maioria participou das atividades.

Observamos que o graduando, após a escrita das notícias pelos alunos, promove uma conversa com eles para saber quais notícias postadas se destacaram como vemos quando ele narra **promoveu-se uma discussão em sala de aula para saber qual das notícias postadas os alunos destacariam como mais atraente e que mais se aproximou das características do gênero trabalhado.** Promover essa discussão é envolver os alunos na construção do saber, é fazê-los parte do processo de ensino aprendizagem, é considerá-los como sujeitos capazes de opinar e decidir sobre o que é ensinado e aprendido.

O graduando, no planejamento da aula, procura construir a partir da perspectiva sociointeracionista, pois como vemos na narrativa do fragmento, a todo instante há uma iniciativa do graduando de envolver os alunos na aula, quando faz perguntas relacionadas ao que pretende trabalhar, quando fala da proposta e eles aceitam participar. Esses movimentos revelam um futuro professor que se preocupa com a aprendizagem dos alunos, quando se propõe assumir uma sala e indagar os sujeitos se aceitam o que ele pretende desenvolver.

Esta monografia traz reflexões a respeito do uso de sequências didáticas (SD) em atividades pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, desenvolvidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O fragmento (20), recortado de M2-2015, mostra a descrição que o graduando enquanto bolsista do PIBID faz das duas oficinas ministradas pelos bolsistas com alunos do 6º ano de uma escola da rede municipal do município de São Bernardo – MA. Em sua narrativa, ele mostra os objetivos que se pretende alcançar com as oficinas **visualizar o ensino na sala de aula como uma atividade de interação, capaz de permitir uma aproximação entre os bolsistas PIBID e os alunos da escola em questão, bem como diagnosticar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos do 6º ano.**

O graduando relata que o objetivo da oficina é visualizar o ensino na sala de aula como uma atividade de interação, que permita uma aproximação entre ele e os alunos da escola investigada. Voltemos nosso olhar para a palavra **interação**. A palavra usada pelo futuro professor não é apenas uma palavra, ela carrega em si uma carga ideológica, sentidos estabelecidos socialmente, revela uma perspectiva de ensino de língua como um fato social que está em constante evolução, que é influenciada pelo contexto sócio-histórico, ou seja, é produto da interação e não pode ser concebida fora de contexto social, no entanto, parece-nos que o uso da palavra interação está ligado mais a ideia de diálogo fase a fase.

Seguindo a narrativa, o graduando diz que para a segunda oficina que foi realizada aos moldes da primeira, **objetivou-se promover uma atividade interativa da leitura e produção textual a partir da confecção de Cartões de Natal (sendo este o título da oficina) ilustrados com pinturas artesanais, produzidas pelos alunos do 6º ano**, isto é, as atividades buscam envolver os alunos de forma que estes leiam e produzam a partir de atividades que além de serem muito diferentes das costumeiras, promovem o prazer, a alegria em ler e escrever.

O graduando ainda relata que **Os suportes desses gêneros textuais (diário e cartão de natal) nas oficinas foram veículos utilizados para explorar os saberes que os alunos carregavam, e para diagnosticar a escrita dos mesmos**. Percebemos, pela narrativa do graduando, que a intenção do trabalho com os gêneros parte de dois objetivos: a) explorar os



saberes dos alunos e b) saber sobre a escrita dos alunos, ou seja, se eles sabiam escrever. O uso dos gêneros como estratégias para o ensino da leitura e escrita, promoveu uma aula diferente, partindo de um viés interdisciplinar e que possibilitou aos alunos aulas prazerosas.

Seguindo o fragmento, o graduando relata que o trabalho nas oficinas: **buscaram distanciar-se da doutrina, que condiciona os sujeitos a determinados discursos como explica Geraldí (1997), ao se referir aos mecanismos de controle do discurso imposto pela escola.** Segundo Geraldí (2013, p. 64), “na sociedade contemporânea há todo um sistema de *apropriação* dos saberes produzidos e herdados. A escola é, sem dúvida, uma instituição típica destes processos de *apropriação*”, ou seja, a instituição escolar é que define quais os sujeitos competentes para falar de determinados temas, isto é, o papel é bem definido de acordo com esses discursos, o professor ensina, tem competência para isto e o aluno passivamente recebe esse saber, mas o que o graduando relata busca sair dessa imagem reproduzida através desses discursos de mecanismo de controle, quando permite aos alunos construir seu conhecimento.

A pesquisa de M4-2016, desenvolvida pelo graduando durante o estágio supervisionado II, trabalhou com o gênero crônica com o objetivo de desenvolver a leitura e escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola no Município de São Bernardo- MA. Durante as observações na sala de aula, o graduando relata que percebeu que havia muitas dificuldades dos alunos com a leitura e escrita, e que, a partir dessas observações, decidiu desenvolver a pesquisa na turma do 2º ano do Ensino Médio, onde segundo ele, as dificuldades eram maiores.

O fragmento (21), recortado de M4-2016, o graduando relata como foi apresentado ao chegar nas salas de aula quando diz fui **apresentada como estagiária do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Bernardo – MA.** Notemos que ele usa o verbo **ir** na primeira pessoa do pretérito perfeito, não usa um nós, como forma de indefinição, de deixar o texto mais objetivo. Ao dizer **fui** é uma maneira de dizer que o texto o qual escreve para de uma experiência vivida por ele.

No entanto, vamos observar, no decorrer do texto, que ele oscila entre o uso da primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, quando ele relata que **Encontramos bastantes dificuldades no 2º ano, foi nessa que resolvi fazer a pesquisa em questão. No momento das aulas aconteciam conversas paralelas, o que prejudicava as atividades desenvolvidas.**

Vejamos que, no fragmento negrito, ele usa **encontramos** e **resolvi**, dois verbos sendo usados na primeira pessoa plural e singular. **Parece**-nos que essa oscilação acontece por conta de o graduando contar algo que viveu, mas que essa narrativa está sendo feita em uma pesquisa, quando o texto exige um distanciamento, uma objetividade e que, portanto, o uso do verbo no plural parece mais adequado, dado o contexto. Ele relata que as dificuldades encontradas na

turma do 2º ano, foi o que o levou a desenvolver a pesquisa na turma, e no mesmo parágrafo ela diz que **No momento das aulas aconteciam conversas paralelas, o que prejudicava as atividades desenvolvidas**, ele faz uma observação sobre a turma que é de certa forma negativa, mas na narrativa sobre a aula que ele desenvolveu, parece ter dado muito certo, o que o deixou satisfeito.

Segundo o fragmento (21), o graduando relata sobre a participação da turma na aula e que parece tê-lo deixado satisfeito com o resultado quando diz que **A grande maioria participou oralmente, fazendo intervenções no momento da explicação do assunto que era crônica**. Percebe-se que a turma deu respostas favoráveis para a aula desenvolvida pelo graduando, fazendo intervenções, o que mostra um interesse dos alunos ao que o graduando ensinava. O graduando, ao buscar pela participação dos alunos, fica surpreso com a resposta dos alunos **Pedi que alguém fosse a frente ler o que estava no slide e responder a seguinte questão: Identifique vários tipos de crônicas. Para minha surpresa, boa parte da turma queria participar, pois as professoras ministram suas aulas por meio do quadro**.

No relato do graduando, parece que o fato dele utilizar slides para expor a aula, seria o motivo da grande maioria dos alunos quererem participar, pois segundo ele as outras professoras usavam o quadro negro. O relato do graduando sobre a aula nos mostra uma satisfação sobre o feito dele na sala de aula, que segundo ele conta, o momento da prática pedagógica foi importante porque encontrou motivação para continuar **firme com as convicções profissionais que possibilitam transformar a educação**, é uma voz de alguém que, vivenciando a experiência do estágio que normalmente é um momento de quebrar paradigmas, percebe que a realidade que imaginamos é distinta da real, mas que para o graduando foi um momento em que despertou o sentimento de mudar a educação.

A narrativa do graduando sobre a aula, como desenvolveu, como foi a prática dele em sala de aula, é contada de uma forma diferente dos demais trabalhos analisados, não vemos os passos muito delimitados, mas que deixa ver que procura envolver os alunos na aula.

Observamos, nesta subcategoria, que os graduandos buscam desenvolver atividades em que priorize a participação dos alunos através da leitura e escrita. As atividades propostas pelos graduandos não só revelam uma atividade de um futuro professor em desenvolver as competências de leitura e escrita, mas reafirmam a posição de um futuro professor alinhado ao ensino de Língua Portuguesa em que se tem como objeto central o gênero, pois, como podemos observar nas monografias, todas elas partem do gênero textual para o ensino da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de uma pesquisa requer do pesquisador um processo de ir e voltar. Não é algo que se faz de uma hora para outra como em um passe de mágica. Há um tempo, um rigor que é próprio da escrita; há todo um processo, todo um gestar que requer de quem pesquisa a disponibilidade de fazer, desfazer, refazer, descobrir, voltar, mudar; há um despojar de si, um doar-se por inteiro a favor de um processo que é árduo, conflitante, mas necessário. É um caminho que não se faz sozinho, mas na comunhão de várias pessoas, que formam um nós.

Digo que a escrita de uma pesquisa não é caminho que se faz só, porque, para construir meu dizer, eu necessito dizer a partir do dito antes, em outro espaço e tempo e abro caminho para outros dizeres a partir do meu, como um elo contínuo que nunca se rompe. A escrita acadêmica marca esse dizer, tem regras que fazem com que o outro apareça de forma marcada, com discursos que vão tecendo o meu discurso enquanto um sujeito que busca escrever sobre algo que inquieta, que precisa de respostas.

Esta pesquisa não nasceu subitamente, foi sendo pensada, indagada muito antes de sonhar com um mestrado. Ela foi plantada no chão escolar, a partir do meu contato com aquele contexto e se viu nascendo no chão universitário, no Grupo de Estudo Escrita e Produção de Saberes (GEEPS) UFMA, onde minha inquietação reacende e faz nascer um projeto de Mestrado e conseqüentemente, uma dissertação de Mestrado.

Voltamos nosso olhar, enquanto professora pesquisadora, para a escrita de graduandos que discutem, em seus Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o ensino de Língua Portuguesa a partir de suas experiências da prática pedagógica, e que, transformam suas atividades pedagógicas em atividades de pesquisa. Nosso objetivo, nesta investigação, foi analisar como futuros professores narram suas experiências de ensino e pesquisa na escrita de monografia e que discursos sobre ensino de Língua Portuguesa podem ser observados.

Direcionamos nosso olhar para as monografias a partir das seguintes questões: Como futuros professores de Língua Portuguesa narram as aulas? Que discursos sobre ensino podem ser observados a partir dessa escrita acadêmica? Para tanto, elegemos, como corpus de análise, monografias do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, oferecido no Campus de São Bernardo – MA.

Nossa hipótese foi de que a escrita de uma monografia deixa ver a arena de lutas que se estabelece quando o futuro professor de Português delimita a aula como atividade de ensino e pesquisa, deixa ver os discursos sobre o ensino de língua que orientam a prática de futuros

professores. Portanto, é uma escrita que não é apenas burocrática com o propósito de avaliar o graduando, mas que mostra um sujeito implicado com o fazer pedagógico, que busca se inscrever como um futuro professor pesquisador que reflete sobre sua prática e sua formação.

No sentido de buscar responder nossas questões, fomos traçando discussões que nos ajudaram a melhor olhar para nosso *corpus* de análise. Para discutir sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, buscamos traçar um percurso sobre a formação dos cursos de Letras, o que nos ajudou a entender que os cursos passaram por um longo processo para que se chegasse ao que se conhece hoje, o que reflete, também, na formação do professor que ao longo da história foi passando por mudanças, e identidades foram sendo construídas a respeito do que é ser professor.

Buscamos discutir sobre as perspectivas de linguagem, sujeito e experiência e de como essas perspectivas vão aparecendo no trabalho do professor, na sua prática. A prática do professor parte sempre de uma dada perspectiva de linguagem e de sujeito e que reflete em sua prática de sala de aula. Procuramos discutir sobre a experiência de escrita na formação do professor no sentido de ver que a escrita da monografia é uma prática que parte de um requisito obrigatório em diversos cursos de graduação. Porém, o sentido da escrita, nesta investigação, leva-nos a pensar nele como uma prática que é social, como uma atividade investigativa de um futuro professor questionador, e ainda como enunciado responsivo que responde a outros enunciados. No capítulo dedicado ao percurso metodológico, podemos perceber que o processo de uma pesquisa é árduo, durante o qual surgiram desafios que nos levaram à redefinição do *corpus* de análise.

Como foi exposto no capítulo de metodologia, nossa intenção era coletar monografias de cursos de Letras das universidades públicas maranhenses: Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, no entanto a busca nos bancos de dados das referidas universidades não nos contemplou, pois não conseguimos coletar as monografias. Apesar de inúmeras tentativas de várias formas, não foi possível o acesso a esses bancos. Diante das respostas das coordenações dos cursos, que diziam sobre o motivo do não acesso se dar por conta da pandemia do COVID-19, e os trabalhos, em sua maioria, encontravam-se em bancos de dados físicos, ou seja, nas bibliotecas das universidades.

Esses entraves, além de nos fazer redefinir de qual curso buscaríamos coletar as monografias, suscitaram em nós alguns questionamentos: Qual o status que as universidades estão dando a esses trabalhos? Essas monografias são vistas como pesquisas que são relevantes para estudos? Ou servem apenas como um trabalho para atribuir-se uma nota avaliativa? Em tempos, em que há tantos acessos a documentos virtuais, ainda há um número muito restrito

disponível para consulta de monografias, em comparação aos bancos de dados de dissertações e teses, os quais são maiores. O que isso representa? São questionamentos que abrem espaço para novas discussões, novas pesquisas, o que nos mostrou o quanto, no percurso de uma atividade de pesquisa, em que se busca responder alguma inquietação, podem surgir novas questões.

Analizamos, nesta pesquisa, monografias de graduandos que trazem, em seu texto, a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir de suas práticas pedagógicas. Nossas análises nos permitiram ver que os graduandos, ao narrarem suas experiências de sala de aula, procuram mostrar-se ao outro como professor-pesquisador, e, ao relatarem o nascimento da pesquisa, deixam ver seu envolvimento com atividades de ensino e pesquisa. Isso foi possível perceber a partir de dois movimentos realizados pelos licenciandos: a descrição de si para o outro e os diálogos com teorias científicas e com documentos oficiais sobre construção da aula.

Os graduandos, ao narrarem suas experiências de sala de aula, buscam se distanciar de práticas pedagógicas como reprodução mecânica, ou seja, os licenciandos, a partir de suas leituras, seus diálogos na universidade, em que se ouvem e se reproduzem discursos de críticas sobre o ensino de Língua Portuguesa pautado na reprodução mecânica, procuram dá um novo sentido, ressignificar a forma de transmissão desse saber a fim de que sejam obtidos melhores resultados. Isso pode ser visto no planejamento das aulas, em que há uma tentativa de fugir do uso do livro didático, como ferramenta mais usual nas aulas, produzindo seus próprios materiais didáticos com o intuito de desenvolver a leitura e escrita a partir de gêneros textuais que proporcionam aos alunos uma aula mais dinâmica e significativa.

Nossa terceira categoria nos revelou que os graduandos procuram, a partir da mobilização da teoria, mostrar a sua experiência como leitor, alguém que conhece muitos autores, que tem ciência sobre os documentos oficiais e que, assim, procura formar leitores e produtores de texto na escola, desenvolvendo atividades, em que se usam os gêneros textuais como ponto de partida para leitura e escrita, e, dessa forma, envolver os alunos nas atividades reafirmando que essa forma está alinhada ao ensino sociointeracionista, defendido nos documentos oficiais e pelos autores que com eles dialogam em seu trabalho.

As categorias de análises que mapeamos nesta pesquisa nos possibilitaram compreender que as monografias escritas por futuros professores buscaram discutir e refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir de suas práticas pedagógicas. E essas monografias configuram-se como um riquíssimo material de análise, que podem ser usadas sob diferentes perspectivas. Percebemos que, a partir da narrativa, da forma como contam suas experiências, deixam ver os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa que ecoam e se materializam na escrita do texto

acadêmico. Discursos esses que falam sobre o ensino, mas que também dizem muito sobre a formação desse futuro professor.

Uma formação em que se busca preparar um professor que questiona, pesquisa e produz conhecimento, que transforma a sala de aula em espaço investigativo e que mostra também uma fragilidade na prática, quando o professor não consegue trazer para sua prática a teoria aprendida na universidade. Todas as monografias analisadas se propuseram a trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, revelando, de certa forma, uma postura de um futuro professor alinhado aos documentos oficiais e a autores que discutem sobre o ensino a partir da concepção sociointeracionista. No entanto, parece haver certa dificuldade, limitação ao optar por trabalhar com gêneros que, muitas vezes, são utilizados como forma de identificar falhas na escrita e na leitura dos alunos, isto é, o ensino do gênero fica preso a formas e normas, assim como faz a gramática.

As monografias analisadas contribuíram para obtermos respostas às questões que esta investigação nos propôs e nos levou a pensar, ainda mais, nesta materialidade. Acreditamos, por isso, que essa escrita precisa ser investigada, problematizada, que a voz desse sujeito futuro professor, que se preocupa em tomar sua prática e fazer uma reflexão, é importante ser ouvida, para entendermos esse universo da formação do professor e dos cursos como também nos fazer pensar nesse sujeito que intenta por ser reconhecido como alguém que está não só em processo de formação, mas que já se coloca como questionador do fazer docente a partir de suas experiências. Partindo dessa consideração, podemos perceber um movimento de mudança na formação desse profissional, uma mudança, mesmo que sutil, mas que já produz uma consciência investigativa no estudante de graduação.

Ressaltamos a importância ao acesso a esses trabalhos desenvolvidos por futuros professores que assumirão as salas de aula, vivenciando o cotidiano, pensando, planejando e executando as atividades, bem como formando leitores e produtores de textos na escola. Nesse sentido, olhar para o que está sendo dito por esses futuros professores nessa escrita dialógica é necessário para pensarmos a educação do ponto de vista daquele que está se formando e que vai exercer a docência, o que tem a dizer, a contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Os documentos oficiais estabelecem parâmetros a respeito de como deve ser o ensino, como o professor deve agir, o que ensinar e como ensinar, e por isso nos cabe perguntar: Em que medida esses documentos estão considerando o que dizem os professores que estão saindo das universidades, que assumirão as salas de aula? A voz desses sujeitos é ouvida nos documentos, ou são propostas, discursos de pessoas que não estão nas salas de aula, que conhecem a escola através de livros, de imaginário? Diante disso, a falta da ampla divulgação

dessas monografias, de alguma maneira, parece uma forma de silenciar esses futuros professores que se colocam como alguém que busca refletir sua prática.

Não estamos tecendo um fim, mas o começo de novas questões que, a partir desse movimento realizado nesta pesquisa, foram sendo gestadas para, num futuro próximo, diante dessas inquietações que ora surgem, pensar na formação desse graduando no sentido de envolvê-lo em práticas de pesquisa. Conforme foi percebido em nossas leituras das monografias, há uma diferença entre escritas, na forma como se mobiliza a teoria, pois os graduandos que estavam inseridos em programas de bolsas, projetos de pesquisas, mostraram, em seus trabalhos, uma escrita mais madura, um diálogo com a teoria com maior intimidade. Essa nossa percepção nos fez indagar: Como os cursos podem viabilizar essa formação, unindo ensino e pesquisa?

Finalizamos este ciclo com a certeza de que essa investigação não se esgota aqui, visto que consideramos a monografia como um enunciado responsivo e dialógico, que responde a enunciados verbalizados antes, em outro tempo e espaço e que se projeta para o futuro, funcionando como um elo na cadeia ininterrupta da comunicação discursiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Djane Silva. **RECRIANDO SABERES NA ESCOLA:** uma reflexão acerca do diário como suporte para leitura e produção escrita dos alunos da rede pública de ensino do povoado Coqueiro – São Bernardo/MA. Monografia (Graduação)- Curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019. 57 f.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. Marília Amorim. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa, Formação e Prática Docente.** In: André, M. (Org.). O papel da Pesquisa na formação e na Prática dos Professores. 12ª ed. Campinas-SP: Editora Papirus, 2012. p, 55-69.

BARROS, Lucélio Silva de. **A poesia no processo de formação de leitores do 3º ano do Ensino Fundamental.** Monografia (Graduação em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Maranhão, 2015. 53 f.

BAKHTIN, M. 1895-1975. Estética da criação verbal. Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso** / Mikail Bakhtin; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botchavov. – São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 146/2002 de 03 de abril de 2002. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni. Brasília, 24 de abril de 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 20 março 2022.

BENJAMIN, W. **O narrador** - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov e “Experiência e Pobreza. In: Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FABIANO – CAMPOS, Sulemi. **Pesquisa na Graduação:** a escrita do gênero acadêmico. Cárceres: Unemat Ed., 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 14ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Paulo Freire – 70ª ed.- Rio de Janeiro / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.



\_\_\_\_\_, João Wanderley, **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUIMARÃES, Geová Bezerra. **Ensino da escrita: análise crítica da imposição de um arbitrário cultural tornado suposto consenso**. Tese (doutorado) - Centro de Ciências Humana, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. 181 f.: il. color.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. Tradução João Wanderley Geraldi. São Paulo: Autores associados, 2002.

LIMA NUNES, Ana Vilck. **Práticas de leitura e escrita com o gênero notícia através das TICS: possibilidades e desafios para o ensino de língua portuguesa**. Monografia (Graduação)-Curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016, 46 f.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 5. Ed., 2000.

\_\_\_\_\_, Ingedore Grunfeld Villaça, 1993 – **Desvendando os segredos do texto** / Ingedore Grunfeld Villaça – Koch – 2ª ed. – São Paulo: Cortez. 2003.

MARCUSCHI, A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica** – 5ª ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: O Instituto, 2018. 576 p.

MONTEIRO, Ismael Araújo. **A experiência didática no ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre experiências produtivas**. São Luís, 2015. 57 f. Orientadora: Prof.ª Mª Kátia Cilene Ferreira França. Monografia (Graduação) Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_ (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. 95p.

PAIS, A.C.de C. **A noção de experiência em Aristóteles: uma aprendizagem silenciosa do universal**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Coimbra, 2012. 66 f.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas – caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, Iara da Silva. **As marcas de oralidade na escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha**. Monografia (Graduação)- Curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016. 62 f.

SILVA, Francisca das Chagas Conceição. **Gênero Textual Crônica**: Práticas de leitura e escrita com alunos do 2º ano do Ensino Médio. Monografia (Graduação)- Curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016. 49 f.

SILVA, Aline Kananda Matias. **DE ESCRITA PARA ESCRITA**: uma investigação sobre a produção textual de alunos do Ensino Fundamental. Monografia (Graduação)- Curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2020. 79 f.

SOUZA, R. A. de. Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas. **Opiniões**, [S. l.], v. 3, n. 4-5, p. 13-26, 2016. DOI: 10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2014.114864. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/114864>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. – 24ª ed. -- São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. (Org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ., 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentim, 1895-1936. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem / Valentim Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: editora 34, 2018 (2ª Edição) 376 p.

VIEIRA ALMEIDA, Joel. **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**: um relato de experiência a partir da vivência como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Monografia (Graduação)- Curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018. 46 f.