

## O profissional de letras em monografias<sup>1</sup>

---

Clara Regina Rodrigues de SOUZA<sup>2</sup>  
Williany Miranda da SILVA<sup>3</sup>

**Resumo:** O trabalho ora apresentado reflete sobre a formação do professor em cursos de Letras. A reflexão é norteada pela questão: Como a formação do professor é abordada em monografias que tratam desta temática? Para a sua realização, a partir de autores como Denzin e Lincoln (2008), adota-se metodologia de cunho descritivo-interpretativista e de abordagem qualitativa na análise de duas monografias, defendidas em 2011 e 2010, produzidas por sujeitos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Curso de Licenciatura Plena em Letras, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, PB. Dentre os pressupostos teóricos utilizados, Matencio (2001; 2002; 2006) subsidia a investigação sobre a formação de professores que tomam a escrita como base de análise. Os resultados obtidos indicam que ambas as monografias analisadas evidenciam a formação do professor em pré-serviço, seja no tocante ao estudo de seminários (em sala de aula), seja no tocante ao estudo e ensino de escrita para alunos na formação inicial. Além disso, indicam que a produção do referido gênero mobiliza a formação do sujeito que o produz, na condição de graduando do curso de Letras.

**Palavras-chave:** Formação do professor. Escrita. Monografia.

**Abstract:** The work presented reflects about the teacher's professional development in Courses of Arts. The reflection is guided by the question: How the teacher's professional development is addressed in monographs dealing with this theme? For their achievement, from authors such as Denzin and Lincoln (2008), adopt descriptive methodology which describes and evaluates, through qualitative approach under, two monographs, defended in 2011 and 2010, produced by subject Institutional program graduates of scientific initiation scholarships (PIBIC), in the Full Degree Course in Arts, Humanities Center, Federal University of Campina Grande, PB. Among the theoretical assumptions used, Matencio (2001; 2002; 2006) subsidizes the research on the training of teachers who take writing as the basis of analysis. The results obtained indicate that both monographs analyzed evidence in pre-service teacher's professional development, whether with regard to the study of seminars (in the classroom), whether with regard to the study and teaching of writing for students in initial formation. In addition, the results indicate that the production of the aforementioned genre demonstrates the formation of the person who produces it, on condition of graduating class of Arts.

**Keywords:** Teacher's professional development. Writing. Monograph.

### 1 INTRODUÇÃO

O gênero monografia evidencia os processos de escrita que constituem a formação do professor, elucidando conhecimentos apr(e)endidos e produzidos que

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte da pesquisa, em andamento, sobre retextualização na escrita de monografias, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande.

<sup>2</sup> Bolsista CAPES pelo Mestrado em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. Professora Substituta de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba. e-mail: clararegina.r.s@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora da Unidade Acadêmica de Letras e da Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. e-mail: williany.miranda@gmail.com.



atestam a qualidade da escrita desenvolvida na graduação, onde este gênero desempenha o propósito oficial de ser requisito para a obtenção do título de Graduado.

Dentre os cursos que exigem a produção do referido gênero como *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC), as monografias coletadas advêm do Curso de Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), quais sejam: *A prática de seminários e as unidades retóricas como fatores intervenientes* (Monografia I, referida como M-I) e *Práticas de ensino e de avaliação e concepções de escrita em curso de formação inicial de professor de Língua materna* (Monografia II, referida como M-II).

Com base na observação dos dados coletados, questiona-se: Como a formação do professor é abordada em monografias que tratam desta temática? No intuito de resposta, objetiva-se refletir sobre a formação do professor em cursos de Letras a partir de monografias analisadas. A reflexão proposta contribui para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado em que investigamos a escrita acadêmico-científica em monografias.

Outros estudos relacionados à formação de professores também tomam a escrita como base de análise, bem como relacionam a escrita acadêmica à formação inicial. A título de exemplificação, em diferentes obras, Matencio tratou desta relação. Em 2001, analisou a formação do professor e as situações de ensino/aprendizagem de língua materna, através dos efeitos para interação em sala de aula advindos da complexidade entre discurso científico, de vulgarização e didático. Em 2002, partiu da análise da retextualização de um texto acadêmico para o gênero resumo e investigou os discursos que constituem os saberes sobre a língua/gem na formação de professores. Em 2006, a estudiosa discorreu sobre a identidade e a formação do profissional de Letras, por meio da discussão acerca da importância de atividades de (re)textualização na escrita acadêmica do professor em formação.

Como os estudos apontam, o foco de Matencio se voltou para a formação inicial de estudantes de Letras, assim como para revistas especializadas destinadas a iniciantes. Desse contexto, afirmou a ocorrência do fenômeno da retextualização durante a formação e atuação de professores. No entanto, observamos que ainda há carência de pesquisas que investiguem a escrita em situação conclusiva no ensino superior, por isso, o presente trabalho se ancora na importância de estudar a formação do professor também em sua relação com produções escritas, porém, em momento final de graduação.

Tendo essas considerações em vista, organizamos o artigo da seguinte maneira: depois deste primeiro tópico introdutório, o segundo, *O conhecimento científico na formação do professor*, enfatiza que a construção do conhecimento na produção científica ou na sala de aula surge de problemas cotidianos, a partir dos quais passa por momentos de reflexão e desconstrução, até ser construído novamente. O terceiro, *O gênero monografia na formação pré-serviço*, discute a produção do referido gênero no contínuo com as práticas acadêmicas desenvolvidas na graduação, sendo socialmente aceito como condição para validar o profissional formado. O quarto, *Considerações metodológicas*, relata o percurso metodológico adotado, a natureza qualitativa do trabalho e a contextualização dos dados coletados. O quinto, *A formação do professor em análise*, reflete sobre a formação do profissional de Letras e a inerente (des)construção do conhecimento científico. Por fim, as *Considerações reflexivas*, apontam para os resultados alcançados.

## 2 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

A habilidade de mobilizar o conhecimento apreendido através de seu curso de graduação em conhecimento de ensino/aprendizagem é um constante desafio para o professor. A cada nova turma o desafio renasce, melhor dizendo, toda aula exige atitudes determinadas, porque os contextos educacionais têm necessidades situadas, de modo que uma aula preparada para uma turma resulta em práticas diferenciadas em outra, isto porque embora possam ter uma mesma temática, os contextos se diferenciam.

Fazem parte desse contexto, conforme Rafael (2008, p. 158), “o professor, o aluno e o conteúdo específico da disciplina alvo de aprendizagem”. Este é um espaço, concorda o autor, de produção de conhecimento; é “uma situação de construção de um objeto de saber, o qual vem a ser o próprio objeto de ensino e aprendizagem” (p. 178). Diante dessa construção, o ambiente escolar promove reflexão de conhecimentos apreendidos pelo professor em sua formação, leva-o a relacioná-los às circunstâncias escolares.

Na ausência desse discernimento teórico e educacional, o professor acaba assumindo o papel de detentor do saber, de quem precisa dominar todo um conteúdo para transmiti-lo ao aluno. Tal atitude, por vezes, ocasiona frustração com o trabalho, uma vez que é pesada a carga de dominar conhecimentos, como se fossem estanques e



pudessem ser controlados e armazenados na memória. Dentre os problemas acoplados à frustração, há a aquisição da síndrome do *burn out*, citada por Cox e Assis-Peterson (2008) como um mal da realidade docente, consequência do estresse pelo excesso e pela condição de trabalho.

Coracini (2003) discute sobre essa autoimagem de detentor e transmissor do saber que professores têm de si. Contrapõe a incompletude da prática docente, que resulta no lugar da falta, da desvalorização, ao lugar legitimado da completude, da ciência, da teoria. Não obstante, um pensamento mais aprofundado nos leva à compreensão de que essa imagem de ciência completa e inquestionável perpassa uma sociedade leiga - segundo discussão em Wilton (2011) - e acaba se perpetuando no cotidiano docente - de acordo com Coracini (2003). Sendo assim, apesar de entendermos que o rigor científico, proposto e validado na escrita, gera a impressão de completude, observamos uma relação simétrica entre a ciência e o professor, por se constituírem na busca por soluções para os problemas cotidianos.

Compreendemos que a ciência também parte dessa incompletude, da procura por respostas, dada a própria natureza interrogativa do fazer científico. Não necessariamente teorias são vistas como lugares preenchidos, pois, por exemplo, costumam deixar lacunas e propiciar a geração de outras teorias; sobretudo em Humanidades e nas pesquisas de natureza qualitativa, que não se prendem a resultados quantitativos e exatos, como ocorre neste trabalho e nas monografias analisadas.

Em linhas gerais, consideramos a ciência como um conhecimento (des)construído, testado e comprovado pelo ser humano. A (des)construção acontece em contextos diferentes, com objetos distintos, sob perspectivas singulares e por pessoas com modos particulares de pensar. Tais especificidades revelam o conhecimento aceito por comunidades científicas, da maneira como apresentado por Kuhn (1996), através de um quadro histórico das revoluções científicas. Nesse quadro, a ciência é apresentada como paradigmática, já que desencadeia uma sucessão de paradigmas. Eles são aceitos como verdadeiros e têm estabilidade durante algum tempo, até desaparecem e/ou serem convertidos em outros, resultando no surgimento de novas escolas científicas, com outros paradigmas. Dito de outra forma, ocorrem revoluções científicas com criação, quebra e substituição de paradigmas.

No caso da pesquisa que desenvolvemos, o fato de as monografias terem sido coletadas em Humanidades culmina com o paradigma de pensamento vigente nessa área. Além disso, por terem sido escritas por bolsistas do PIBIC, que visa à formação



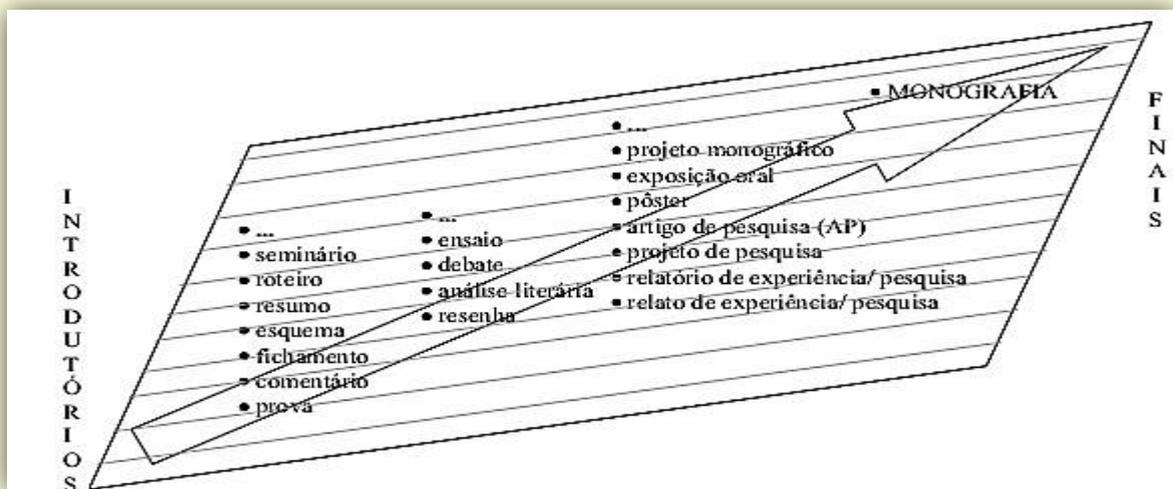
científica, desvendam-se a potencialidade e os interesses da instituição de pertencimento, logo, da UFCG, via o Curso de Licenciatura Plena em Letras. Nesse contexto, os graduandos entram em contato com essas práticas acadêmico-científicas, conforme discutimos no tópico seguinte.

### 3 O GÊNERO MONOGRAFIA NA FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO

A relação entre o conhecimento científico e a formação do profissional de Letras é descrita e interpretada a partir das monografias em estudo. São exemplares do gênero situadamente produzidos por graduando pré-concluente, com a orientação de um escritor- especialista (o orientador), a avaliação de um leitor-avaliador (o arguidor) e o potencial quadro de leitores conquistados depois que o texto é disponibilizado à comunidade de pertencimento.

A escrita monográfica indica que o sujeito que a produz tem carga de disciplinas cursadas que apontam para a produção de gêneros diversos, conforme ilustramos na *Figura I*:

Figura I: Representação do contínuo de gêneros na graduação



Fonte: Elaborada pela autora, retextualizada de Marcuschi (2008)

A *Figura I* exposta representa a produção de gêneros em cursos de graduação. Oferece uma amostragem que vai dos gêneros introdutórios aos finais, nesse nível acadêmico, numa seta inclinada ascendente que simula o contínuo existente entre tais



gêneros. Apresenta-os a partir de uma posição hierárquica, em que quanto mais distante da base de cada fase apresentada, maior a dificuldade para a fase em que se encontra; e quanto mais próxima do topo da seta, maior a autonomia acadêmica esperada.

De modo geral, os gêneros são ilustrados em quatro fases inter-relacionadas, conforme os pontilhados expostos, de ensino/aprendizagem. São elas: I. a inicial, com os gêneros concebidos como os topicalizados (esquema, fichamento<sup>4</sup>, roteiro etc.), os expositivo-descritivos (resumo etc.) e os expositivo-descritivo-apreciativo-introdutórios (comentário, seminário, prova etc.); II. a intermediária, desenvolvida no percurso da interação com o ambiente acadêmico (resenha, análise literária, ensaio, debate etc.); III. a introdutório-científica, que demonstra inserção com práticas de pesquisa (relato de experiência/ de pesquisa, relatório de experiência/ de pesquisa, projeto de pesquisa, artigo de pesquisa, pôster, exposição oral, projeto monográfico etc.); e IV. a conclusiva (monografia).

Nesse contexto, a monografia é um dos gêneros que pode ocupar o evento *trabalho de conclusão de curso* (TCC), uma vez que, a depender do curso, da instituição, do meio em que se encontre, o TCC pode ser constituído por gêneros outros, como o artigo de pesquisa. Diante dessa possibilidade de escolha, graduandos podem optar por um gênero que comunica especificamente neste contexto de conclusão de graduação ou por outro ensinado/ aprendido para concluir dada disciplina, para divulgar pesquisa em congressos, para ser publicado em anais, revistas, periódicos ou em livros.

Os gêneros elencados proporcionam desde o preparo para estudo, à avaliação a ser feita por um sujeito mais experiente - por vezes, o professor de dada disciplina - até o pertencimento a um contexto de pesquisa científica. A pressuposição indica que o produtor de monografia se revela como mais experiente do que outros em nível iniciante/ intermediário de cursos de graduação. Isto ocorre, por exemplo, pelo fato de ser apresentada à comunidade de que faz parte com o propósito oficial de ser pré-requisito para a conclusão do curso e para o recebimento do título de graduado. No caso do curso de Letras, bem como nos demais de Licenciatura, o título recebido oficializa a formação de um professor. Além disso, a prática de escrita acadêmico-científica desenvolvida evidencia as reflexões do fazer docente em pré-serviço.

---

<sup>4</sup> Sabemos que em manuais de Metodologia Científica, por exemplo, em Lakatos e Marconi (2004), o fichamento é tido como uma técnica de estudo. No entanto, compreendemo-lo, a partir da teoria abordada por Swales (1990; 2004), como um gênero, por ser uma ação linguística retórica, que possibilita aos membros, do contexto em que faz parte, a realização de propósitos comunicativos.



#### 4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Dadas as condições de lidarmos com problemas linguísticos subjacentes à sociedade - qual seja, a formação do professor em cursos de Letras -, o presente trabalho se situa na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), com base em pesquisadores, tais como, Cavalcanti (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Celani (2000), Kleiman e Cavalcanti (2007), Moita Lopes (1996; 2006) e, sobretudo, em Kleiman (2008), que considera a *Formação do Professor* como sendo do interesse da LA: duas áreas dinâmicas, instáveis e interdisciplinares.

Os percursos metodológicos seguidos condizem com as contribuições de Kleiman sobre as pesquisas em Formação do Professor, que adotam metodologias analíticas, geradoras de abordagens discursivas. Nesse ínterim, refletimos sobre a formação em pré-serviço, a partir da análise de abordagem qualitativa, seguindo Denzin e Lincoln (2006), das monografias *A prática de seminários e as unidades retóricas como fatores intervenientes* (Monografia I, referida como M-I) e *Práticas de ensino e de avaliação e concepções de escrita em curso de formação inicial de professor de Língua materna* (Monografia II, referida como M-II), apresentadas em 2011 e 2010, respectivamente.

Os dados são documentos públicos, possíveis de serem disponibilizados à extensão do contexto social de que faz parte. Para a análise deles, desenvolvemos uma pesquisa do tipo documental, com base em Cellard (2008), e adotamos uma metodologia de cunho descritivo-interpretativista, a partir de Moreira e Caleffe (2006). Os instrumentais para a coleta deles consideraram exemplares do gênero monografia, de bolsistas egressos do PIBIC, cada qual com um orientador em específico, do Curso (que exige a produção escrita deste gênero para o recebimento do título de graduado) de Licenciatura Plena em Letras, da UFCG. São de sujeitos que concluíram a graduação no triênio 2009-2011, coincidente ao período cíclico de avaliação da última divulgação<sup>5</sup> (ano de 2011) do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Ambas as monografias em estudo se preocupam com a formação inicial que perpassa o Curso de Licenciatura Plena em Letras, da UFCG; fazem isso através da interpretação de dados advindos da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos - II (PLPT-II). M-I analisa seminários apresentados na disciplina, no período de 2010.2, considerando que o evento analisado possibilita aos seminaristas, alunos da disciplina -

---

<sup>5</sup> Tomando como referência o ano de início da presente pesquisa: 2012.



por sua vez, professores em formação -, o ensaio de práticas docentes, como o desenvolvimento de estratégias e atitudes próprias da desenvoltura oral em sala de aula. M-II analisa a prática docente de duas professoras formadoras - observando o ensino, a avaliação e as concepções de escrita nas práticas docente das formadoras - que lecionaram a referida disciplina em períodos distintos, 2008.1 e 2009.1.

De posse das monografias, observamos que a *Formação do Professor* é abordada tanto no enfoque investigativo, como na escrita do gênero, porque resguarda o contínuo da formação pré-serviço. Sendo assim, para a realização deste artigo, decorreram-nos como objeto de investigação a *(des)construção do conhecimento científico na formação do profissional de Letras*. Para a sua análise, além de considerarmos os aspectos contextuais e discursivos do gênero, detemo-nos na relação entre perguntas e objetivos de pesquisa e análise de dados, por esse ser um contínuo que evidencia o *fazer científico* na escrita acadêmica, conforme discutimos na sequência.

## 5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ANÁLISE

O presente tópico se propõe à análise d'*a (des)construção do conhecimento científico na formação do profissional de Letras*. Partimos da consideração de que o gênero em estudo se insere em um contexto (iniciante) de pesquisa científica e, como é próprio dos textos nesse meio, é produzido a partir de questionamentos. Com isso, constitui-se como resposta a dado problema-pergunta, da maneira como Bachelard (1996) defende que a cultura científica deve partir de um conhecimento aberto e dinâmico, logo, de um questionamento a ser investigado e respondido.

Metodologicamente, refletimos sobre os questionamentos-resposta com a análise da relação entre a(s) pergunta(s), os objetivos de pesquisa e a seção de análise de dados. Uma visão geral permite a melhor compreensão por meio do *Quadro I - A relação entre a seção de Introdução e a de Análise de dados* -, que expõe o percurso em que a *formação do professor* é evidenciada nas monografias em estudo, como se pode observar a seguir:



Quadro I: A relação entre a seção de *Introdução* e a de *Análise de dados*

	Monografia I	Monografia II
Introdução	<i>Questão(ões) de pesquisa</i>	Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?
	<i>Objetivo Geral</i>	Investigar a prática de seminários no âmbito da formação inicial do professor.
	<i>Objetivos Específicos</i>	I. Identificar e caracterizar as unidades retóricas constitutivas do seminário. II. Analisar as semelhanças e diferenças na construção de aberturas e fechamentos para a realização do evento.
Análise de dados	CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS	1) Como tem sido realizado o ensino e a avaliação de escrita na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II), do Curso de Letras da UFCG, campus de Campina Grande? 2) Quais as concepções de escrita que possuem as professoras que lecionam essa disciplina?
	4. ANÁLISE DOS DADOS	Analisar práticas de ensino e de avaliação de duas professoras da disciplina PLPT II.
	3.1 Identificação das unidades retóricas	Identificar as concepções de escrita subjacentes a essas práticas.
	3.1.1 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura.	
3.1.2 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento		

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de M-I e M-II

Com o *Quadro I*, percebe-se que, de modo geral, M-I dispõe a pesquisa a partir da questão: *Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?* Através dela, apresenta objetivos de pesquisa, dos quais, interessa-nos o geral, que além de perpassar todo o gênero, é, sobretudo, desenvolvido na seção de análise de dados: *Investigar a prática de seminários no âmbito da formação inicial do professor.*

Das 59 páginas, M-I destina 20 p. para a seção mencionada, distribuídas no terceiro, e último, capítulo. O próprio capítulo é intitulado de *Análise de dados* e subdividido em *3.1 Identificação das unidades retóricas*, que também se desdobra em *3.1.1 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura* e *3.1.2 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento*. A análise apresentada em cada tópico demonstra evidente relação com os objetivos da monografia, de forma que o tópico *3.1* indica o cumprimento do I objetivo específico e seus dois subtópicos, *3.1.1* e *3.1.2*, o do II objetivo, como consequência do primeiro. Inter-relacionada, a análise como um todo cumpre o objetivo geral<sup>6</sup> e aponta uma resposta para a pergunta de pesquisa.

A análise em M-I descreve e interpreta onze seminários, cada um com 3-4 alunos, exceto o Seminário 11, com um aluno. No total, foram analisados, com o auxílio

<sup>6</sup> Ressaltamos que temos o interesse geral de observar como a formação do professor é refletida em M-I.

de câmeras e diários de campo, seminários de 36 alunos, engajados em eixos temáticos<sup>7</sup> diferenciados. M-I identifica nos seminários uma organização esquemática em três unidades retóricas (UR): *Abertura*, *Fase Instrumental* e *Fase de Fechamento*. Diante delas, detém-se a primeira e terceira UR. Além disso, analisa o momento de avaliação, que acontecia ao final de cada bloco de duas apresentações. O momento era realizado em conjunto, com a mediação da professora da disciplina, dos discentes, da monitora e da estagiária-mestranda, as quais acompanham o trabalho docente e auxiliam os discentes. A título de ilustração, seguem os *Exemplos 05* e *13*, apreciados em M-I:

**Exemplo 05: Trecho de avaliação de seminário 10**

**Estagiária:** Bom gente, eu acho que em quinze minutinhos dá pra gente discutir, certo? Eu queria saber do grupo se acham que cumpriram o o ... com a deman/ com o que a gente tava solicitando durante esse tempo/ acha que cumpriram a atividade? (...) S 10.1... sei que ficou um pouco triste por conta do tempo...

**Seminarista 10.1:** É porque eram muitos textos pra gente dar conta... é... houve algum/ alguns contratempos nos bastidores (...), mas assim, eu gostei do assunto. Eu tentei suprir a a resposta...

**Professora:** Conseguiu, você deu aquela carrerinha (...) mas isso é comum.

(M-I, p. 33-34)

**Exemplo 13: Trecho de avaliação do seminário 01**

**Professora 01:** Se eu fosse por comparação dizer assim qual dos dois apresenta um maior domínio do gênero o que vocês me diriam? Ou vocês acham que foi tudo do mesmo jeito?

**Audiência 01:** o segundo<sup>8</sup>

**Professora 01:** Por quê?

**Audiência 01:** Acho que assim (...) o primeiro não delimitou a fala de cada um ( ) acho que isso atrapalhou um pouco.

(M-I, p.42)

Os exemplos expostos mostram como o conhecimento é construído na disciplina que tem como escopo teórico-metodológico um paradigma interacionista, bem como as contribuições das avaliações feitas ao término de seminários. Por meio deles, percebemos a reflexão da ausência de receitas para o ensino/aprendizagem de língua(gem), perceptível pelo próprio fato de não haver um molde para a apresentação dos seminários. Percebemos, também, a construção do conhecimento necessário a ser mobilizado diante de uma situação de produção oral, com audiência e postura docente a serem consideradas. Sobre isto, observemos o seguinte trecho de análise da Monografia I, em que um seminarista comenta a apresentação de seu grupo:

<sup>7</sup>Foram eles: 1) *Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita*; 2) *Escrita, Oralidade e Ensino*; e 3) *Escrita e Monitoração do texto*.

<sup>8</sup>A situação é a mesma apresentada no Exemplo 11: As avaliações eram realizadas após a apresentação de cada dois seminários, de forma que esse levantamento crítico feito pela monitora diz respeito à S 01 e S 02, não sendo este último parte do nosso *corpus*.



**Exemplo 26: Trecho de avaliação do seminário 06**

**S 06.1:** (...) somos o sete... então ( ) já foi avaliado era o que a gente já conversava “olha gente não pode fazer ISSO... porque na hora... pode ser que a gente se prejudique”.

Pensar sobre o seminário dessa forma, como apresentou S 06.1 no exemplo 26, é estabelecer a postura de professor, que elenca todos os aspectos necessários para uma atuação de forma satisfatória, adequando àquela situação: o próprio evento de seminário, a atuação individual, enquanto futuros professores, e coletiva, enquanto seminaristas, e, acima de tudo, adaptando o saber científico em saber ensinável.

(M-I, p.52)

O *Exemplo 26, M-I*, em análise, discorre sobre a relevância da avaliação para a construção do conteúdo estudado, bem como da execução dos seminários. A partir desse exemplo, M-I evidencia o enfoque investigativo acerca da necessidade de o conhecimento docente e científico ser (des)construído. Por um lado, o produtor dessa monografia exalta a reflexão sobre o conhecimento a ser apresentado em situação de seminário se relacionar com atitudes de professor diante do *saber ensinável*. Por outro, constrói a sua análise a partir da relação entre teorias estudadas (expostas na seção de Fundamentação Teórica), dados coletados e percepção de pesquisador.

Semelhantemente, M-II também se preocupa com a formação pré-serviço. Em linhas gerais, das 41 páginas, dispõe a análise em 13 p., apresentada na quarta seção. Assim como a monografia anterior, também é realizada a partir de questões e em prol dos objetivos apresentados (cf. Quadro I). Neste caso, o subtópico *4.1 Práticas de ensino* se destina a cumprir o primeiro objetivo: *Analisar práticas de ensino e de avaliação de duas professoras da disciplina PLPT II* e os subtópicos seguintes, *4.2* e *4.3*, tendem a cumprir o segundo objetivo: *Identificar as concepções de escrita subjacentes a essas práticas*.

Do que é investigado em M-II, detemo-nos na análise desenvolvida na relação com o primeiro objetivo exposto. Para tanto, organizamos, no Quadro II - *Análise das práticas docentes de duas professoras de PLPT-II* - a seguir, trechos de M-II que refletem as práticas docentes e a percepção do produtor da monografia sobre elas:

**Quadro II: Análise das práticas docentes de duas professoras de PLPT-II**

Análise das práticas docentes e duas professoras de PLPT-II		
	Professora 1	Professora 2
	<b>Professora 1:</b> Então você começa falando sobre livro didático, a importância dele pra escola, quando vocês vão mostrar que muitas vezes é o único material que o professor tem disponível, tanto ele como o aluno; então ele é um livro importantíssimo...	<b>Professora:</b> Como é que a gente vai compreender, a partir da produção de ambos os resumos, a teoria que trata da situação comunicativa do gênero textual e do recorte temático ao focar o aspecto sócio-interativo da escrita? (...) A questão é essa: a gente põe dois

<p><b>Aula</b></p>	<p><b>Aluna:</b> Mas prende muito, né? Professor preguiçoso se prende muito ao livro didático! ((risos))  <b>Professora 1:</b> É, claro né! Até porque...  <b>Aluna:</b> Até porque tem as respostas, né?  <b>Professora 1:</b> Aí vocês vejam...                  Pssiiiiuuu... nesse começo dessa fundamentação teórica eu quero que vocês comecem falando do livro em si, em geral, o livro didático em geral, tá? Aí depois você vai entrar e falar um pouquinho da questão dos gêneros...                  (...) Se você parar pra perceber, ó, como essa autora aqui já tem toda maturidade necessária em termos de análise de livros, na própria teoria ela já foi colocando exemplos de livros. Vocês não vão ter que fazer isso não! Exemplo do livro didático eu só quero na análise! Na teoria, prenda-se à teoria, tá?                  (Trecho de aula da professora 1)                  (M-II, p. 26-27)</p>	<p>resumos aqui e pensa: como é que eu vou explicar o aspecto sócio-interativo da escrita olhando para esses dois resumos e pensando na situação comunicativa, no gênero textual e no recorte temático? Quando eu penso no gênero textual, quando eu penso na situação comunicativa, quando eu penso no recorte temático, aonde está a condição para produzir esses textos? Aonde?                  (Trecho de aula da professora 2)                  (M-II, p.29-30)</p>
<p><b>Entrevista</b></p>	<p>Na universidade... é... sempre a gente parte de textos de alguns tex/textos teóricos pra que o aluno tenha essa visão desses desses modelos teóricos mesmo que trabalham a escrita, que estudam a escrita, né? (...) Eu acho que esse tra/a teoria vai fundamentar é essencial pra ele fundamentar a prática dele, e aí depois disso... pegar essa teoria e ver como é que ela aparece nas nas nas atividades práticas mesmo, análise de livro didático, propostas de escrita voltadas pro ensino, entendeu?                  (Trecho da entrevista com a professora 1)                  (M-II, p.27)</p>	<p>(...) Normalmente, eu começo o primeiro dia de aula de PLPT II como se fosse uma continuação de PLPT I. Então pra esses, essa turma específica (isso muda a cada turma, né?), eu não fui professora de PLPT I, então eu pedi à professora do semestre anterior que me entregasse um resumo que eles tivessem produzido e aí a gente começou desse ponto. (...) A gente começou com um texto que era deles e que eu tinha tido acesso; então, logo no primeiro dia foi instituído que aquilo que eles escreviam iam ser repassados em sala... guardado, assim, o sigilo, não ia expor ninguém ao ridículo, mas eles iam ter esse contato. Então ficou com um caráter de oficina, oficina de escrita.                  (Trecho da entrevista com a professora 2)                  (M-II, p.29)</p>
<p><b>Plano de Curso</b></p>	<p><b>Objetivos:</b>                  1) Definir escrita sob diferentes perspectivas teóricas;                  2) Descrever abordagens de práticas de produção de textos;                  3) Estabelecer a relação entre perspectivas teóricas e abordagens com as práticas de sala de aula;                  4) Identificar e produzir textos curtos e longos pertencentes a gêneros do domínio acadêmico                  (Trecho do plano de curso da professora 1)                  (M-II, p.28)</p>	<p><b>Objetivos:</b>                  1. Refletir sobre o ato de escrever;                  2. Definir escrita sob diferentes perspectivas teóricas;                  3. Estabelecer a relação entre essas perspectivas teóricas com as práticas de sala de aula, manuais didáticos, provas de vestibular;                  4. Produzir gêneros do domínio acadêmico (relato, resumo e resenha)                  (Trecho do plano de curso da professora 2)                  (M-II, p.30)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de M-I e M-II

O *Quadro II* reúne trechos que ilustram a análise feita de práticas docentes em M-II. Na análise desenvolvida, M-II contrapõe à prática mais tradicional, da Professora 1 (de imposição do que se quer e de limitação dos alunos às opiniões da docente e dos textos lidos), à prática da Professora 2, que culmina com uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva de ensino. Sobre essa segunda prática docente, o produtor da monografia conduz a análise demonstrando que, em sala de aula, a professora leva os alunos a construir conhecimentos, a estudar teorias sobre escrita a partir de situações reais de produção e a produzir textos que tenham função comunicativa no contexto acadêmico em que se encontram.



Em resumo, ambas as monografias demonstram concepção crítica - acerca da formação do professor - própria dos que investigam o mundo social, conforme ressalta Kleiman (2008, p. 22). Os graduandos produtores delas, ao passo que analisam a formação pré-serviço, seja a recebida por alunos, seja a conduzida por docentes, acabam demonstrando sua própria formação de docente e de pesquisador, situadamente no contexto do Curso de Licenciatura Plena em Letras, da UFCG.

## 6 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

As reflexões desenvolvidas no presente trabalho têm como resultado o fato de as monografias analisadas destacarem uma preocupação com o fazer científico, seja no tocante ao estudo de seminários (em sala de aula), seja no tocante ao estudo e ensino de escrita para os alunos na formação inicial.

Refletir sobre questões intrínsecas de conteúdo e de metodologia conduzem a uma prestação de serviço que extrapola a abordagem curricular necessária à formação do profissional de Letras. Além disso, o pesquisador, que também é graduando em Letras, beneficia-se do processo de auto e heteroformação, ao relacionar teórica e metodologicamente suas questões de pesquisa aos dados oriundos da formação docente, num contínuo processo de retroalimentação de conhecimento.

Diante das reflexões sobre a formação do profissional de Letras, retomamos a pergunta norteadora: Como a formação de professor é abordada em monografias que tratam desta temática? Como resposta, consideramos que monografias tanto é consequência de práticas de leitura e de escrita na graduação, quanto revela a habilidade de quem a produz de analisar uma situação de interesse de sua comunidade acadêmica e, com isso, demonstrar a apropriação das práticas científicas e profissionais de seu meio.

Sendo assim, a escrita de M-I e de M-II resguarda um contínuo com gêneros de texto estudados e produzidos pelos graduandos-produtores; são gêneros que acabam sendo mobilizados na escrita monográfica, como o resumo e a resenha. Além disso, manifesta interesses institucionais de onde advém, tal como a *formação do professor*. No caso de M-I, foi analisado que o seminário permite ao graduando a apropriação de práticas docentes, sobretudo, por se encontrar em situação em que conhecimentos precisam ser mobilizados em saberes ensináveis. No de M-II, importa que a formação

pré-serviço comungue com o paradigma interacionista sociodiscursivo de ensino, em contraponto a uma perspectiva tradicional e conservacionista,

A formação do professor foi, portanto, abordada no presente artigo a partir da análise de monografias que, por sua vez, atestam a orientação de professores especialistas - orientador e arguidor - e o Curso como um todo - com demais professores e a coordenação. Atestam também que a *formação do professor* é analisada por ter eixo-temático de interesse investigativo em seu contexto. Em suma, as monografias indicam atitudes reflexivas e demonstram a formação do professor de língua.

## REFERÊNCIAS

BACHELLARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

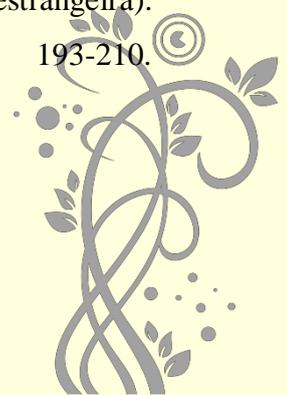
CAVALCANTI, M. **Applied Linguistics: Brazilian perspectives**. AILA Review. Amsterdam. v. 17. p. 23-30, 2004.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 17. 1991, p. 133-144.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Ed.; Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 19-54.

CORACINI, M. J. R. F. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: \_\_\_\_\_; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 193-210.



KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A Formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2008, p. 13-35.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva. 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

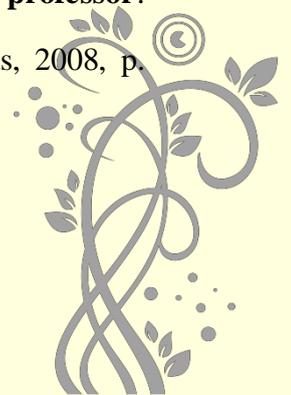
\_\_\_\_\_. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo. In: *Revista Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor – Integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, Fr. (Orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006. p. 93-106.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A Formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2008, p. 157-180.



SWALES, J. M. **Research genres:** exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. **Genre analysis:** English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WILTON, A. ; STEGU, M. (edt). **Applied folk linguistics.** AILA Review, Amsterdam. v. 24, 2011.

Recebido em 02 de julho de 2014

Aprovado para publicação em 17 de agosto de 2014

