

LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA

READING AND WRITING OF DISCURSIVE GENRES IN TEACHER TRAINING OF PEDAGOGY COURSE

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento  0000-0002-3654-614X
Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFPB
Docente Departamento de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ilderlandion@gmail.com

Ana Carla Dantas  0000-0003-3933-4000
Discente Curso de Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ana.carla.dantas.706@ufrn.edu.br

Maria Clara dos Santos  0000-0002-6890-8379
Discente Curso de Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
maria.santos.706@ufrn.edu.br

Recebido em 01 de maio de 2022

Aceito em 11 de agosto de 2022

Resumo: A formação docente envolve aspectos os mais diversos, tornando complexa a tarefa de problematizá-la. Reconhecendo essa complexidade, a presente pesquisa investiga práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos na formação docente no Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN). A pesquisa se fundamenta em estudos de Bakhtin (2016), Volochínov (2013), Carlino (2017), Fiad (2011), Nóvoa (2017) e dialoga com estudos que discutem a leitura e a escrita de gêneros discursivos na formação de professores, entre outros, Matencio (2006), Corrêa (2011), Andrade (2004; 2006), Carvalho (2004). Mobiliza uma abordagem quali-quantitativa e interpretativa dos dados. Utiliza um questionário *on-line*, que possibilitou fazer um mapeamento dos gêneros discursivos lidos e escritos no Curso de Pedagogia, além de evidenciar as finalidades das leituras e das produções escritas realizadas durante a formação. Os resultados apontam uma formação docente pautada na leitura e na escrita de gêneros discursivos da esfera acadêmica, mas não exclusivamente. Também revelam que predomina uma escrita direcionada à obtenção de uma nota avaliativa, configurando-se em um aspecto problemático da formação. Além disso, por parte do(a)s docentes em formação, há a percepção predominante de que as leituras contribuem para o desenvolvimento das competências necessárias à profissão docente.

Palavras-chave: Formação docente. Leitura e escrita. Gêneros discursivos. Curso de Pedagogia.

Abstract: The teacher training involves the most diverse aspects, making the task of problematizing it. Recognizing this complexity, this research investigates reading and writing practices of discursive genres in teacher training in the Pedagogy Course of the Higher Education Center of Seridó (HECS/ UFRN). The research is based on the studies of Bakhtin (2016), Volochínov (2013), Carlino (2017), Fiad (2011), Nóvoa (2017) and dialogues with studies that discuss the reading and writing of discursive genres in the training of teachers, among others, Matencio (2006), Corrêa (2011), Andrade (2004; 2006), Carvalho (2004). It mobilizes a qualitative-quantitative and interpretative approach to the data. It uses an online questionnaire, which made it possible to map the discursive genres read and written in the Pedagogy Course, besides evidencing the purposes of the readings and the written productions made during the training. The results show a teacher training based on reading and writing discursive genres of the academic sphere, but not exclusively. They also reveal that there is a predominance of writing aimed at obtaining an evaluative, setting up in a problematic aspect of training. In addition, on the part of (a)s teachers in training, there is the predominant perception that the readings contribute to the development of the skills necessary for the teaching profession.

Keywords: Teacher training. Reading and writing. Discursive genres. Pedagogy Course

1 Introdução

A temática da formação docente, levando em conta a sua importância, tem recebido significativa atenção, não recentemente, por parte da sociedade e, em especial, da comunidade acadêmica. Andrade (2006) situa que os questionamentos próprios à realidade docente se acentuam sobretudo a partir da década de 90. Conforme a mesma autora, esses questionamentos centravam-se, mais precisamente, no tema da formação de professores. É possível que boa parte dos questionamentos decorra dos problemas enfrentados na Educação Básica, pois é comum atribuí-los à formação docente em cursos de licenciatura. Embora seja um equívoco atribuir toda a culpa ao professor, não é possível negar seu importante papel na construção de uma educação de qualidade. Em certo sentido, concordamos com Nóvoa (2017), quando argumenta que é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, que ele entende ser uma formação para o exercício de uma profissão.

No presente estudo, assumir essa perspectiva, justifica-se no fato de que, para o ensino de língua materna na Educação Básica, apresenta-se para o professor a necessidade de mobilizar conhecimentos/saberes/habilidades para o trabalho com os gêneros discursivos. Essa é uma proposta, por exemplo, da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Embora passível de críticas, esse documento apresenta um esforço em centrar o ensino de língua materna nas práticas sociais e discursivas, nos gêneros discursivos, considerando as esferas sociais. Sem entrar no mérito da proposta da BNCC, é inegável que chega para o(a) professor(a) da educação básica a necessidade de um ensino pautado em gêneros discursivos.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2017, p. 1117), quando diz que “a formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político”. Ao mesmo tempo, reconhecendo essa complexidade, a presente pesquisa investiga práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos na formação docente, especificamente no Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó CERES/UFRN. Nesse sentido, esta pesquisa entra em diálogo com estudos que discutem a leitura e a escrita de gêneros discursivos na formação de professores (MATENCIO, 2006, 2008; CORRÊA, 2011; ANDRADE, 2004; 2006; CARVALHO, 2004, KLEIMAN, 2009; entre outros).

O presente estudo publica dados da pesquisa *Práticas de leitura e escrita no Curso de Pedagogia do CERES: discursos em cotejo com a BNCC*¹. Neste artigo, apresentamos achados que respondem às seguintes questões: (i) quais gêneros discursivos são lidos e escritos efetivamente por professores em formação inicial (formação em Pedagogia)?; (ii) qual a finalidade das práticas de leitura e escrita realizadas durante a formação em Pedagogia?; (iii) quais as contribuições das práticas de leitura e escrita na perspectiva dos estudantes do Curso de Pedagogia? Em síntese, a pesquisa propõe discutir as práticas de leitura e escrita no processo formativo docente, considerando a relevância que essas práticas têm na formação do(a) professor(a).

Assim, quanto aos objetivos, neste estudo, pretendemos: (i) fazer um mapeamento dos gêneros discursivos que circulam em salas de aulas do Curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; (ii) conhecer as finalidades das práticas de leitura e de

¹A referida pesquisa recebeu apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPESQ/UFRN - EDITAL N° 01/2021 - INICIAÇÃO CIENTÍFICA).

escrita realizadas no referido Curso; (iv) compreender as contribuições das práticas de leitura e escrita, na perspectiva do(a) estudantes do Curso de Pedagogia.

Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa pode ser compreendida como de base quanti-qualitativa e interpretativa, conforme conceituação de Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2019) e Gray (2012). Ela focaliza seus objetivos na compreensão e interpretação de aspectos como mapeamentos de gêneros discursivos, finalidades da leitura e da escrita, discussão referente à formação de professores, entre outros. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário *on-line*, criado por meio da extensão do *Google Forms*. O questionário apresenta questões abertas e fechadas, conforme conceituam Gil (2019) e Gray (2012), tendo em vista possibilitar maior liberdade de posicionamentos quanto às questões propostas. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A solicitação para colaborar com a pesquisa ocorreu a partir de uma visita às turmas do Curso de Pedagogia, no período de maio a junho de 2022. Após apresentar a pesquisa, compartilhamos o link do questionário no grupo de cada turma no *WhatsApp*. Com esse instrumento (o questionário) foi possível coletar dados que possibilitaram fazer um mapeamento dos gêneros discursivos lidos e escritos no Curso de Pedagogia, além de evidenciar as finalidades das leituras e das produções escritas realizadas durante a formação do pedagogo.

Fundamenta esta pesquisa, entre outros, estudos de Bakhtin (2016), Volochínov (2013), Carlino (2017), Fiad (2011), Nóvoa (2017). Como esta pesquisa põe em relação gêneros discursivos e formação docente, não faremos uma discussão separada, visando mostrar a importância da leitura e da escrita de gêneros discursivos no processo de formação profissional do docente. Isso será desenvolvido na próxima seção deste texto. Logo em seguida, na terceira seção, faremos a análise dos dados, dividindo a seção de análise em três tópicos, conforme as questões de pesquisa já apresentadas. Ainda, na análise, mostraremos depoimentos/enunciados coletados no questionário, tendo em vista uma compreensão dos achados, conforme os objetivos estabelecidos. Por último, faremos algumas considerações finais, visando destacar alguns achados do estudo.

2 A importância da leitura e da escrita de gêneros discursivos para a formação docente

Nesta seção, queremos argumentar em favor da importância, para a formação docente, da leitura e da escrita de gêneros discursivos. Essa importância se ancora na própria natureza dos gêneros discursivos, que estão atrelados às esferas sociais, às atividades, às ações humanas, aos valores etc (BAKHTIN, 2016; VOLOCHÍNOV, 2013). Os gêneros discursivos veiculam saberes, poderes, ideologias, existências, resistências. Eles são formas relativamente estáveis de enunciados, são históricos, estabelecem a interação entre sujeitos. Alguns são adquiridos no cotidiano, nas trocas, nas interações, sem a mediação de uma instituição de ensino. Por outro lado, há os que são adquiridos por meio do ensino formal, pois são complexos, exigindo uma imersão quanto ao seu funcionamento, estilo e estrutura composicional. Retomando e comentando a noção de gênero na perspectiva de Bakhtin, Faraco e Tezza (2016, p. 20) dizem que o que aprendemos, “no processo de aquisição da linguagem, são gêneros da linguagem, isto é, conjuntos de regras próprias de cada situação”. Isso faz com que esses autores entendam que “compreender a noção de gênero talvez seja um dos pontos

mais importantes para compreender a própria noção de língua” (FARACO & TEZZA, 2016, p. 19).

Nessa linha argumentativa, pensar a importância dos gêneros discursivos para a formação docente implica pensar um elemento essencial da própria formação. Andrade (2006, p. 7) apresenta o campo da formação docente como lugar de produção de discursos que “permite-nos considerar a prática de escrita do professor como um caminho formador favorável à constituição de sujeitos autores que possam, autonomamente, buscar os conhecimentos pertinentes às mudanças a efetuar”. Em pesquisa realizada em torno dos desafios enfrentados por alunos do curso de Pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade, Corrêa (2011, p. 358) constata que “muitos alunos se referiram à maneira como realizam suas leituras como uma das principais mudanças ocorridas depois de sua entrada na universidade”. Constata ainda que, “dentre as leituras realizadas, sobressaem-se as exigidas por seus professores universitários formadores” (CORRÊA, 2011, p. 358). Ao discutir a importância da leitura e da escrita na formação docente, Paula Carlino (2017) mobiliza a noção de *alfabetização acadêmica*, que engloba práticas/ações/atividades de produção, leitura e análise de textos requeridas para aprender na universidade. Já Raquel Salek Fiad (2011, p. 362), assumindo a perspectiva de que existem múltiplos letramentos, diz que “é possível falar em letramento acadêmico: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino”.

Desse modo, a alfabetização acadêmica envolve práticas de linguagem e pensamento próprias do âmbito acadêmico superior (CARLINO, 2017). Também, e como decorrência disso, envolve “o processo pelo qual se chega a pertencer a uma comunidade científica e/ou profissional, precisamente em virtude de haver se apropriado de suas formas de raciocínio instituídas através de certas convenções de discurso” (CARLINO, 2017, p. 18). Carlino (2017, p. 20) destaca que “não é possível alfabetizar academicamente em uma única disciplina nem em um ciclo educativo apenas”. Na perspectiva da autora, “alfabetizar academicamente implica [...] que cada uma das disciplinas esteja disposta a abrir as portas à cultura do conteúdo que ensina para que, efetivamente, possam ingressar todos os estudantes que provêm de outra cultura” (CARLINO, 2017, p. 20).

Na linha do pensamento de Carlino (2017), ressaltamos que as práticas de leitura e escrita na universidade não são simples continuidades ou aprofundamentos das práticas desenvolvidas na Educação Básica, mas, conforme destaca a autora, são novas formas discursivas. Ou seja, são novas convenções, novos gêneros discursivos. Diante disso, Carlino (2017, p. 29) resalta que os gêneros discursivos “constituem uma parte importante do que os alunos precisam aprender quando cursam uma disciplina. Por isso, é preciso que os docentes os integrem em suas aulas como se fossem conteúdos curriculares”.

Na discussão empreendida por Fiad (2011), retomando a discussão iniciada nos anos 80 sobre escrita de estudantes universitários, a autora diz que “o que estudantes universitários dizem sobre suas escritas, mais especificamente, como suas escritas são vistas em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico” (FIAD, 2011, p. 359). Na discussão empreendida, a autora sustenta a importância de analisar o que os estudantes escrevem sobre suas escritas.

Na perspectiva da formação acadêmica e em específico da formação de professores, os gêneros discursivos ocupam lugar relevante no debate. A noção de gêneros discursivos, conforme a mobilizamos aqui, oriunda dos estudos realizados no âmbito do chamado Círculo de Bakhtin, mostra sua potência ao entendermos que os

gêneros discursivos perpassam as relações humanas, veiculam saberes e poderes, refletem e criam realidades discursivas, criam e reproduzem ideologias e subjetividades, movimentam as esferas da atividade humana, como é o caso da esfera acadêmico-científica.

Nos estudos de Matencio (2006; 2008), a autora ressalta a relevância de se trabalhar os gêneros discursivos nos diferentes níveis de ensino. Na argumentação dessa pesquisadora, isso se justifica no pressuposto de que toda atividade social se realiza por meio de ações de linguagem. Diante disso, é essencial que as aulas de língua materna centrem sua atenção nos gêneros discursivos (MATENCIO, 2008). Alinhando a esse argumento, a autora diz que o ensino centrado nos gêneros tem sua razão no fato de que eles realizam atividades interacionais e garantem a construção de saberes para a atuação do sujeito nas diversas práticas de linguagem.

Portanto, saber/mobilizar/usar um gênero discursivo implica saber agir discursivamente em determinada situação comunicativa, considerando que os gêneros implicam práticas sociais e discursivas, modos de organização do discurso, relação interlocutiva, aspectos sócio-histórico-ideológicos. Envolve, ainda, entre outros, a criação e a compreensão de determinado gênero de forma ativo-responsiva. No texto *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016) discute os elementos constitutivos do enunciado concreto. Segundo ele, o mais importante desses elementos é o que diz respeito às “formas estáveis de gênero do enunciado”, que ele denomina de *gêneros de discurso*. Nas palavras de Bakhtin (2016):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2016, p. 37-38).

Como se nota, interagimos sempre por meio de algum gênero discursivo. Alguns desses gêneros são adquiridos na imersão social, no dia a dia. Conforme Bakhtin (2016), no processo de aquisição da linguagem, não aprendemos palavras e/ou frases isoladas, mas aprendemos enunciados reais, ou seja, aprendemos enunciados em suas formas relativamente estáveis e típicas. Nesse caso, inferimos que se a aquisição de alguns enunciados acontece sem a necessária intervenção das instituições responsáveis pela aprendizagem, outros, no entanto, são adquiridos nas esferas responsáveis pela formação, por exemplo, nas esferas escolares e acadêmico-científicas.

Bakhtin (2016, p. 39) diz também que “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso [...] [e que] nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros”. E Valentin Volochínov (2013), ao discutir a relação entre o enunciado e as esferas sociais, argumenta que o enunciado concreto é concebido no “*processo de formação daquela esfera ideológica de que representa um elemento constitutivo*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 119 grifo do autor). Nessa perspectiva, quando pensamos a formação acadêmica, inferimos que a escrita e a leitura de enunciados concretos agregam saberes, envolvem o domínio de uma ação comunicativa nas esferas sociais, pois os enunciados são elementos constitutivos de tais esferas. Consequentemente, em certo sentido, a leitura e a escrita de gêneros discursivos dizem respeito à formação humana para a interação/participação nas esferas sociais, mais precisamente nas práticas discursivas.

Essa formação, cabe pontuar, diz respeito, por exemplo, a aquisição de competência leitora, que possibilita compreender como determinados gêneros funcionam/constroem sentidos. Isso ganha relevância ao considerarmos a formação de professores no Curso de Pedagogia, pois estes, quando no exercício da prática pedagógica, precisam mobilizar conhecimentos para o trabalho com a língua materna em sala de aula.

Essas inferências ressaltam a relevância de investigarmos o trabalho com as práticas de linguagens na formação de docentes. Ou seja, há aqui uma perspectiva que entende que os professores em formação precisam desenvolver habilidades de leitura e escrita de enunciados de forma satisfatória. Ao mesmo tempo, considerando a noção de gênero discursivo, entendemos que a formação docente também precisa preparar para lidar/ensinar/trabalhar com os gêneros discursivos que são objetos de ensino e aprendizado na Educação Básica. Nesse ponto, ganha relevância os argumentos de que “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1111). Na perspectiva de Nóvoa (2017), o foco nessa matriz de formação coloca a identidade docente no núcleo da profissão, sem negligenciar outras dimensões da formação. Com isso, há uma preocupação em não perder o entrelaçamento que precisa existir entre a formação docente nos cursos de licenciaturas e a profissão. Em outras palavras, consideramos que a formação docente também pressupõe um *aprender para ensinar*. Nóvoa (2017, p.1133) chega a dizer que “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais”.

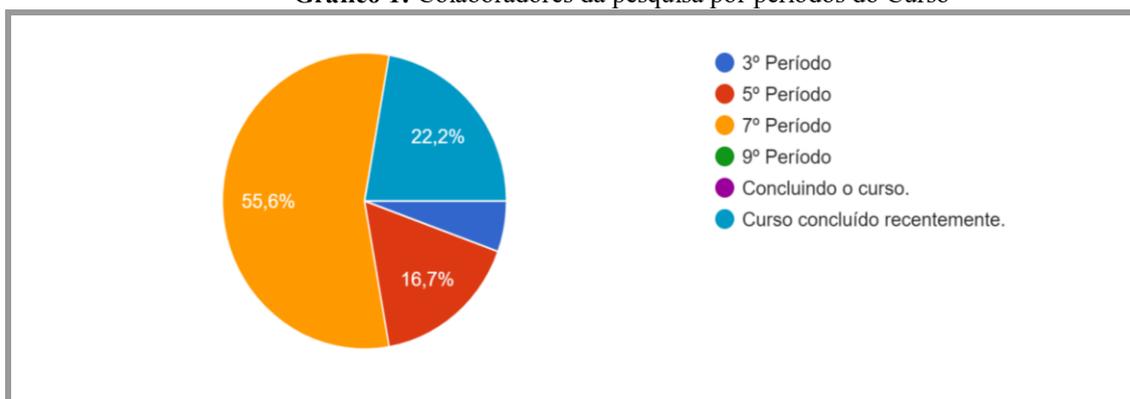
E mais, segundo Nóvoa (2017, p. 1120), o alicerce de qualquer formação profissional universitária “tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino”. E, no entendimento de Andrade (2006, p. 7), “o saber docente se constitui a partir dos múltiplos discursos enunciados nas instituições de formação, que continua sua constituição ao serem reapropriados, ressignificados e reorganizados pelo professor, em seu discurso docente”.

Ressaltamos, assim, que os discursos que constituem o saber docente estão vinculados aos gêneros discursivos, pois estes organizam e movimentam as esferas sociais (BAKHTIN, 2016). Desse modo, compreender a constituição do saber docente implica compreender também quais gêneros discursivos fizeram parte do repertório da formação do docente. Por *fazer parte da formação*, evidentemente, queremos evidenciar práticas discursivas de leitura e escrita efetivadas durante a formação.

Com isso em vista, na próxima seção, analisaremos dados da pesquisa que evidenciam práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos no curso de Pedagogia do CERES.

3 Resultados e discussões: Leitura e Escrita de gêneros discursivos no Curso de Pedagogia do CERES

Nesta seção, analisaremos alguns dados da pesquisa, que foram obtidos com a colaboração dos sujeitos/estudantes do Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Responderam ao questionário estudantes que se encontram no 3º, 5º, 7º, 9º períodos do Curso. No momento da coleta de dados, estudantes concluintes e alguns que já haviam concluído o Curso recentemente também participaram da pesquisa. O gráfico 1, a seguir, mostra o percentual de participação desses estudantes por períodos do Curso.

Gráfico 1: Colaboradores da pesquisa por períodos do Curso

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme o gráfico 1, a maioria dos estudantes que responderam ao questionário estavam no 7º período do Curso. Isso nos fornece uma boa perspectiva, considerando os objetivos deste estudo, pois pressupõe que os estudantes que respondem ao questionário já haviam integralizado mais da metade da carga horária do Curso.

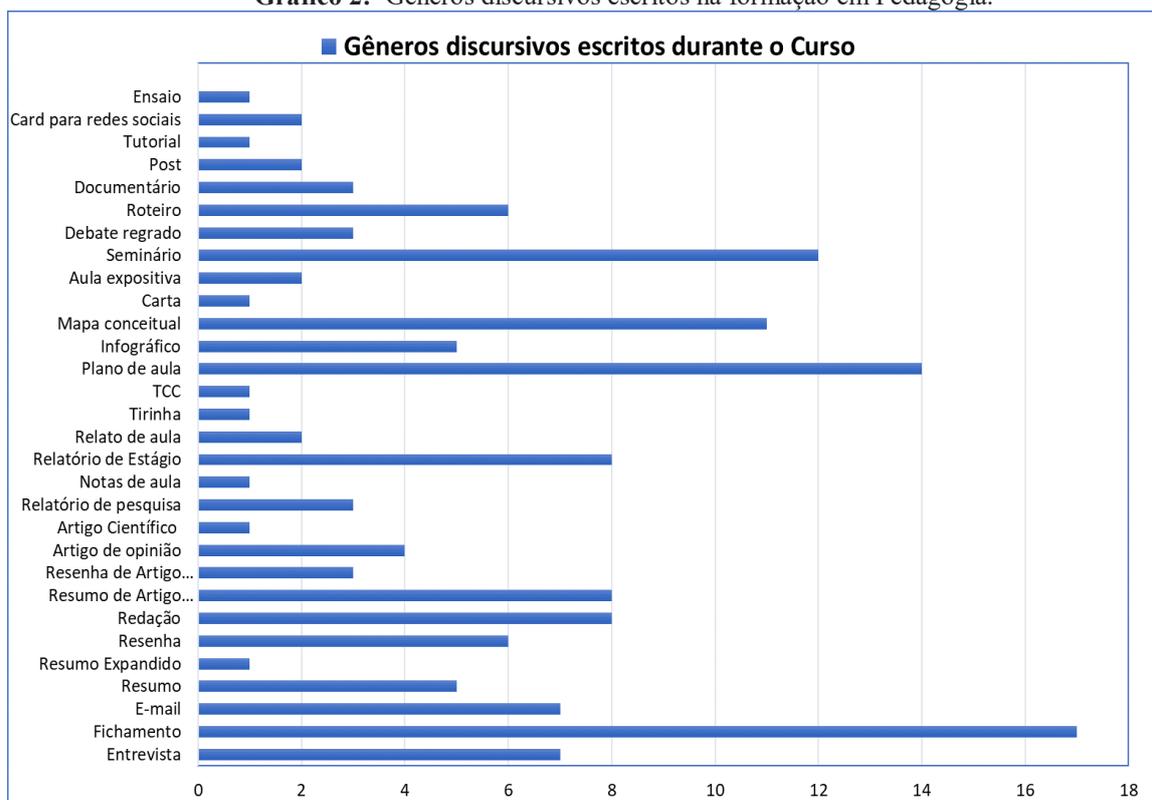
Dito isso, focalizaremos os dados que nos permitem responder às seguintes questões: i) quais gêneros discursivos são lidos e escritos efetivamente por estudantes do Curso de Pedagogia (professores em formação inicial)?; (ii) quais as finalidades das práticas de leitura e escrita realizadas durante a formação em Pedagogia?; (iii) quais as contribuições das práticas de leitura e escrita na perspectiva dos estudantes do Curso de Pedagogia?

Assim, sistematizaremos esta análise em três tópicos: no primeiro, faremos um mapeamento dos gêneros discursivos que circulam em salas de aulas do Curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; no segundo, mostraremos as finalidades das práticas de leitura e de escrita realizadas no referido Curso; no terceiro, evidenciaremos as contribuições das práticas de leitura e escrita indicadas pelo(a)s estudantes.

3.1 Mapeamento dos gêneros discursivos que circulam em salas de aula do Curso de licenciatura em Pedagogia do CERES

O primeiro objetivo da pesquisa procurou fazer um mapeamento dos gêneros discursivos que circulam em salas de aulas do Curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para isso, questionamos os sujeitos colaboradores: *Que textos/gêneros você já escreveu durante o curso de pedagogia?* E *Quais textos/gêneros você já leu durante o curso?* Vejamos os gráficos 2 e 3, a seguir, com os dados coletados do questionário:

Gráfico 2: Gêneros discursivos escritos na formação em Pedagogia.

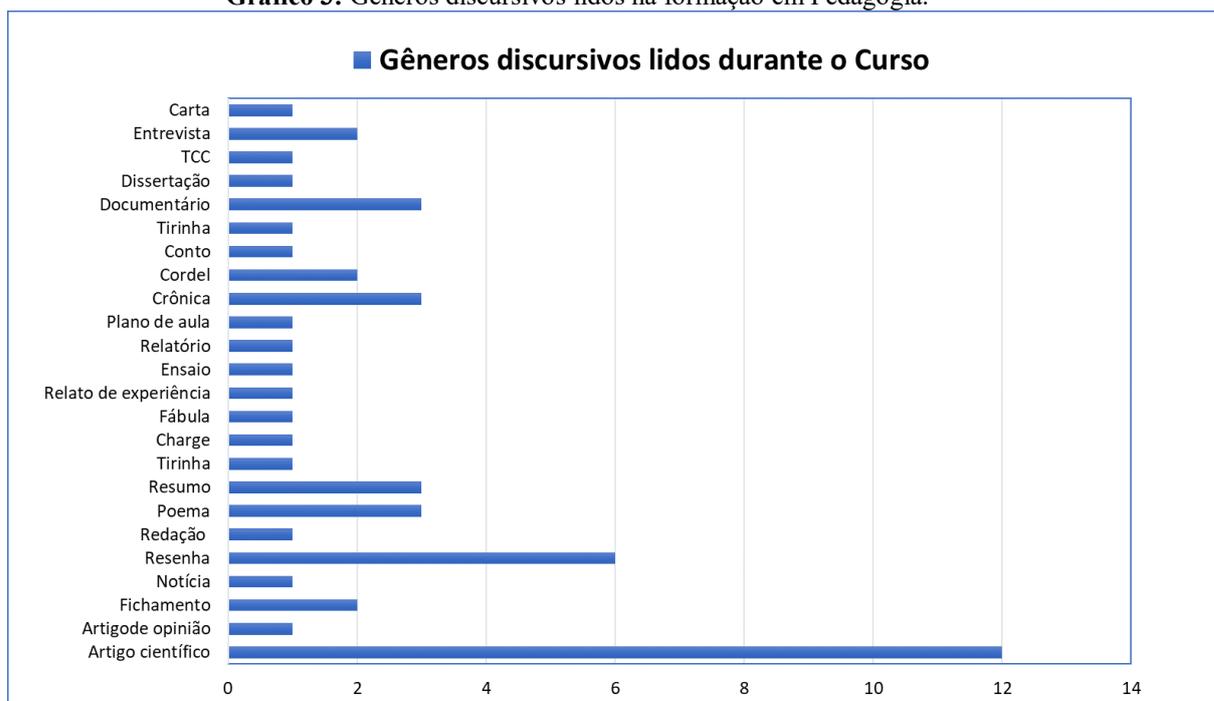


Fonte: Banco de dados da pesquisa

O gráfico 2 expõe os gêneros discursivos mencionados pelos estudantes. São citados os gêneros *Entrevista*, *E-mail*, *Fichamento*, *Resumo*, *Resumo expandido*, *Resenha*, *Redação*, *Resumo de artigo acadêmico*, *Resenha artigo acadêmico*, *Artigo de opinião*, *Artigo científico*, *Relatório de pesquisa*, *Notas de aula*, *Relatório de estágio*, *Relato de aula*, *Tirinha*, *TCC*, *Plano de aula*, *Infográfico*, *Mapa conceitual*, *Carta*, *Aula expositiva*, *Seminário*, *Debate regrado*, *Roteiro*, *Documentário*, *Post*, *Tutorial*, *Card para redes sociais*, *Ensaio*. Como se nota, o gênero discursivo mais recorrente é o fichamento, juntamente com o plano de aula e o seminário.

É importante observar que os gêneros discursivos mencionados são, na grande maioria, da esfera acadêmica, ou seja, são gêneros que servem aos propósitos do funcionamento das atividades acadêmicas, como é o caso da resenha, do resumo de artigo acadêmico, relatório de pesquisa etc. Isso sinaliza para uma formação docente voltada para as práticas discursivas da esfera acadêmica.

Ademais, vejamos o gráfico 3, que apresenta dados referentes aos gêneros discursivos lidos na formação em Pedagogia.

Gráfico 3: Gêneros discursivos lidos na formação em Pedagogia.

Fonte: Banco de dados da pesquisa

No gráfico 3, quanto aos gêneros discursivos lidos durante a formação, os docentes em formação mencionaram: *Artigo científico*, *Artigo de opinião*, *Fichamento*, *Notícia*, *Resenha*, *Redação*, *Poemas*, *Resumo*, *Tirinha*, *Charge*, *Fábula*, *Relato de experiência*, *Ensaio*, *Relatório*, *Plano de aula*, *Crônica*, *Cordel*, *Contos*, *Tirinha*, *Documentário*, *Dissertação*, *TCC*, *Entrevista*, *Carta*. Um aspecto digno de nota é o fato de que há um reconhecimento, por parte dos docentes em formação, da realidade dos gêneros que circulam nas aulas do Curso. A percepção dessa presença, é importante para a compreensão crítica, partindo do princípio de que “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 37-38).

Outro ponto que merece destaque é que o artigo científico aparece como o gênero mais lido, juntamente com a resenha. Quando consideramos que o artigo científico é o gênero que tem a finalidade de divulgar resultados de uma pesquisa e/ou revisar pesquisas já realizadas numa área, por exemplo, constatamos que é parte da formação em Pedagogia a apropriação de conhecimentos científicos produzidos na área. Desse modo, é coerente inferir que a formação docente prioriza a aquisição de conhecimentos e saberes científicos validados pela comunidade acadêmico-científica da área.

Nesse caso, a partir da constatação do que se lê e se escreve, o Curso propicia o desenvolvimento de uma vida científica ao professor em formação. Essa seria uma das dimensões da formação do docente, do *aprender a ser professor*, conforme Nóvoa (2017). Segundo esse autor, “facilmente se compreende que os professores, como pessoas devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa” (NÓVOA, 2017,1122).

Relacionado a isso, considerando o que se lê e o que se escreve na formação de professores, cabe o que diz Matencio (2008, p. 550): “o funcionamento dos gêneros nas

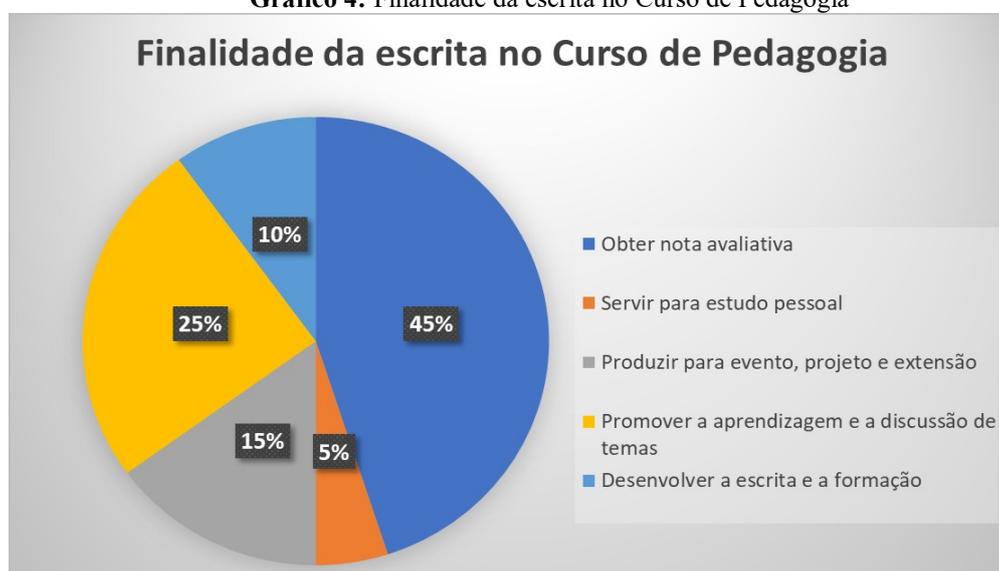
práticas educacionais é ocasião para que se favoreça a aprendizagem”. Nesse caso, essa aprendizagem implica, além de um *aprender a ser professor*, a possibilidade da apropriação de modelos – linguísticos, textuais, contextuais, discursivos, referenciais – “a partir dos quais o sujeito pode sustentar a planificação da produção ou da leitura do texto” (MATENCIO, 2008, p. 550).

Outro aspecto digno de discussão diz respeito às finalidades das leituras e das produções textuais no Curso de Pedagogia investigado. A próxima seção é dedicada a essa discussão.

3.2 As finalidades das práticas de leitura e de escrita realizadas no Curso de Pedagogia

O segundo objetivo da pesquisa buscou coletar dados sobre as finalidades das práticas de leitura e de escrita realizadas no Curso de Pedagogia. Para isso, questionamos: *Qual a finalidade dos textos/gêneros que você escreveu no curso de pedagogia?* e *Qual a finalidade das leituras realizadas no curso de Pedagogia?* Para melhor apresentar os dados coletados, a partir dessas questões, sistematizamos os depoimentos em algumas categorias, conforme os gráficos 4 e 5:

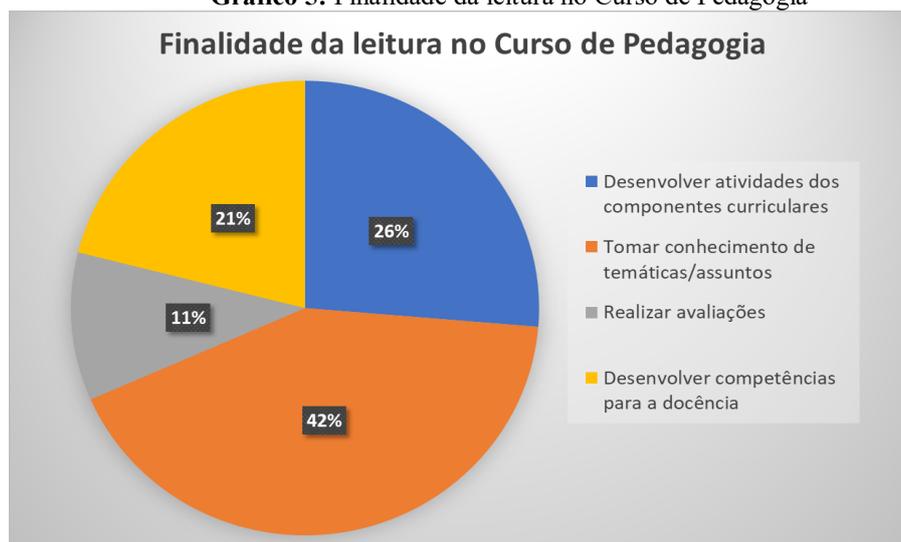
Gráfico 4: Finalidade da escrita no Curso de Pedagogia



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Por meio das respostas coletadas, podemos notar que, das finalidades da escrita, 45% do(a)s estudantes responderam que escrevem visando a obtenção de notas, ou seja, uma nota que seja significativa para sua aprovação; 25% responderam que a escrita promove a aprendizagem e discussão de temas; 15% disseram que serve para a elaboração de projetos e eventos; 10% para desenvolver a escrita e a formação e, por fim, 5% responderam que a escrita serve para estudo pessoal. Podemos observar que as finalidades são majoritariamente acadêmicas, visando o progresso do aluno por meio da escrita para aperfeiçoar sua formação.

Gráfico 5: Finalidade da leitura no Curso de Pedagogia



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Já nas respostas sobre as finalidades das leituras, 42% do(a)s estudantes responderam que as leituras contribuem para tomar conhecimento de temas/assuntos; 26% para desenvolver atividades dos componentes curriculares; 21% para desenvolver competências para a docência; e 11% responderam que as leituras são para realizar atividades avaliativas. Como se percebe, predomina o entendimento de que as leituras auxiliam na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento de atividades curriculares.

Visto esses dados, seguem alguns enunciados extraídos do questionário respondido pelo(a)s estudantes. Esses enunciados materializam a percepção do(a)s estudantes quantos às finalidades da escrita e da leitura no Curso de Pedagogia.

Enunciado 01 (finalidade da escrita): *“Finalidade apenas acadêmica”*

Enunciado 02 (finalidade da escrita): *“Como recurso de avaliação”*

Enunciado 03 (finalidade da escrita): *“Estudo pessoal e para compor notas nos componentes curriculares”*

Enunciado 04 (finalidade da escrita): *“Desenvolver a escrita e aprender a ser educador”*

Enunciado 05 (finalidade da leitura): *“Em sua maioria para servir como auxílio para os conteúdos e para as avaliações”*

Enunciado 06 (finalidade da leitura): *“Se aprofundar ou tomar conhecimento sobre algo, para realizar discussões”*

Enunciado 07 (finalidade da leitura): *“De modo geral, a finalidade é ter maior repertório para ser trabalhado futuramente, além da aquisição de conhecimentos específicos sobre aquele modelo de texto.”*

(Fonte: BANCO DE DADOS DA PESQUISA)

Podemos interpretar esses enunciados, que são respostas às questões do questionário, com a conclusão de que as leituras e as escritas são realizadas majoritariamente com uma perspectiva avaliativa, pois a maioria dos textos lidos e escritos são os exigidos pelos professores, que almejam, quase sempre, uma forma de avaliar o(a) estudante. Isso ocorre, por exemplo, a partir de atividades que cobram a elaboração de fichamentos, a elaboração de um resumo. Ou seja, a escrita é, nesse caso, um produto da leitura de gêneros discursivos da esfera científica. Tal escrita é solicitada, na maioria das vezes, como requisito avaliativo.

Portanto, analisados em conjunto, os dados dos gráficos 04 e 05, corroborados pelos enunciados supracitados, revelam que a escrita e a leitura são práticas ainda exigidas como requisito para aferição de uma nota. Ressaltamos que o problema não reside na avaliação e atribuição de uma nota, tomando como objeto avaliativo a escrita e a leitura, pois essa é uma das perspectivas dos usos da leitura e da escrita no Ensino Superior. O problema reside na forte predominância, que, muitas vezes, chega a ser a única perspectiva adotada. Isso pode ser um indicativo de que as práticas de leitura e escrita na formação docente carecem de um viés criativo e interativo, que ultrapasse a perspectiva puramente avaliativa.

Essa perspectiva comunga do entendimento de que a formação precisa considerar a leitura e a escrita de gêneros discursivos enquanto instrumento de aprendizagem. Mas isso não é sinônimo de leitura e escrita como produtos destinados à aferição de uma nota. Retomando as reflexões de Carlino (2017, p. 30), ela sustenta que “ler e escrever são instrumentos de aprendizagem”. Ela ainda argumenta que: “[...] a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais nessa tarefa de assimilação e transformação do conhecimento. Portanto, os alunos necessitam ler e escrever para participar ativamente e aprender” (CARLINO, 2017, p. 31).

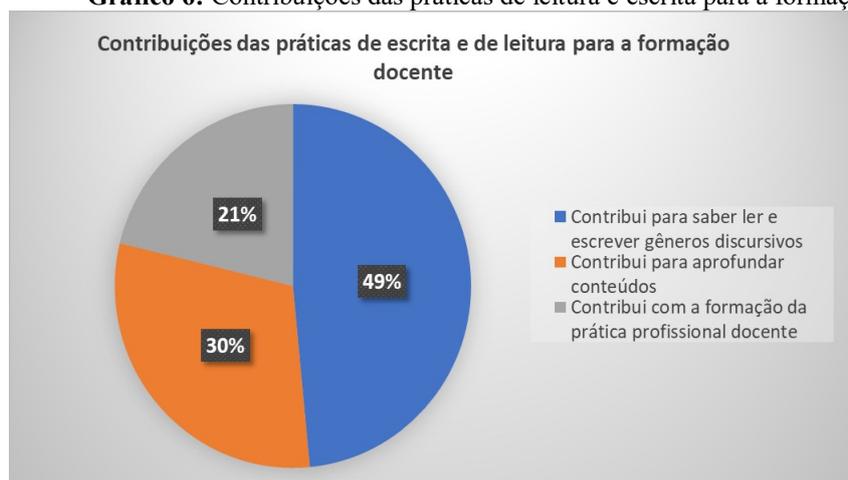
Nesse sentido, seguindo essa perspectiva da autora, “é através da leitura que os estudantes do nível superior tomam contato com a produção acadêmica da sua área” (CARLINO, 2017, p. 80). Nesse caso, merece destaque o quanto isso prepara o docente em formação para o efetivo ensino de gêneros discursivos, considerando que a universidade é o “lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Feita essa análise, caminhamos esta discussão para o modo como o(a)s estudantes percebem as contribuições das práticas de leitura e de escrita no processo de formação docente. O próximo tópico é dedicado aos dados que apontam para essa problemática.

3.3 Contribuições decorrentes das práticas de leitura e escrita para a formação

Para termos noção de quais são as contribuições das práticas de leitura e de escrita para o percurso formativo docente questionamos: *Os textos que você escreveu contribuíram para a sua formação?* e *Os textos que você leu contribuíram para a sua formação?* Partindo desses questionamentos, sintetizamos, no gráfico 6, as principais contribuições citadas pelo(a)s estudantes.

Gráfico 6: Contribuições das práticas de leitura e escrita para a formação



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Com base nas respostas analisadas, podemos destacar que os tipos de contribuições das práticas de escrita e de leitura colaboram para uma melhor formação dos estudantes do curso referido. A maior parte, 49%, respondeu que essas práticas contribuíram para saber ler e escrever gêneros discursivos; 30% dos estudantes disseram que ajudam a se aprofundar em determinado conteúdo; e 21% dos colaboradores afirmaram que as leituras e as escritas realizadas no Curso contribuem com a formação da prática profissional docente. Vejamos alguns enunciados que materializam essas percepções do(a)s estudantes, quanto às contribuições expressas no gráfico em questão:

Enunciado 08: *“Contribuíram para compreender o modo como o professor observa o aluno, as diferentes metodologias de ensino-aprendizagem e despertaram o olhar mais apurado sobre os alunos público-alvo da educação especial”*

Enunciado 09: *“Contribuirão para o desenvolvimento da noção de que cada gênero possui suas especificidades, as quais devem ser compreendidas, seguidas além de suas funcionalidades próprias e qual objetivo possui”*

Enunciado 10: *“Além do contato de diferentes tipos, ela contribuiu para a aquisição de várias habilidades que serão usadas futuramente, além da sala de aula quando serão desenvolvidas outras com os estudantes”.*

Enunciado 11: *“Contribuíram para ampliar a compreensão do tema estudado”*

Enunciado 12: *“Auxiliaram na construção de novos conhecimentos e habilidades”*

(Fonte: BANCO DE DADOS DA PESQUISA)

Ao serem conduzidos a ler de maneira excessiva e intensamente, os professores em formação inicial têm possibilidades de se tornarem leitores mais aptos, sendo possível contribuir de modo mais efetivo na formação das habilidades de leitura e

escrita. Cabe, aqui, quanto à escrita, a reflexão elaborada por Corrêa (2011), quando diz que “com relação à escrita, parece-me pertinente defender que haja espaço dentro da universidade para a escrita exigida por ela mesma, já que esta não é ensinada nem ao longo da educação básica, nem no Ensino Superior.” (CORRÊA, 2011, p.373).

É importante salientar, considerando os enunciados de 08 a 12, que há uma percepção, por parte do(a)s estudantes do Curso de Pedagogia, de que as produções escritas e as leituras contribuem para a compreensão do funcionamento dos gêneros discursivos, para a formação docente e para a aquisição de habilidades necessárias ao exercício da profissão docente. Desse modo, é possível vislumbrar, mesmo que minoritariamente, práticas positivas de uso da leitura e da escrita de gêneros discursivos no Curso, que não se limitam à finalidade avaliativa.

Acrescentamos a essa reflexão o entendimento de que o espaço da universidade pode ser um espaço de escrita criativa e dialógica, assim como de práticas de leitura libertas das obrigatoriedades decorrentes do cumprimento de exigências avaliativas. Para isso, a noção de gênero discursivo ainda é pertinente, pois pressupõe práticas em que a vida entra na língua e a língua entra na vida (BAKHTIN, 2016; VOLOCHÍNOV, 2013). Ou seja, é pertinente defender práticas discursivas reais na esfera acadêmica, que toquem a vida concreta, que levem a uma imersão nas práticas sociais, que motivem reflexões e contribuam para o desenvolvimento subjetivo dos sujeitos.

Segundo Nóvoa (2017, p. 1123), “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”. Mas como propiciar isso na formação inicial? O autor, então, diz que é importante “construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor” (NÓVOA, 2017, p. 1123). Na nossa perspectiva, isso também pode ser efetivado a partir das práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos, pois são eles que organizam as práticas sociais, estando situados nas esferas sociais. Assim, *aprender a sentir como professor* também passa por uma dimensão discursiva, de apropriação de saberes discursivos.

Nessa mesma perspectiva, ao mesmo tempo, é preciso considerar que os gêneros discursivos são os objetos de estudo, trabalho e ensino dos professores em formação inicial. Diante disso, as práticas de leitura e escrita realizadas na formação inicial precisam colaborar nesse sentido. Uma formação alheia a essa realidade é falha e não prepara professores para atuarem de forma segura no exercício da profissão.

Dito isso, encaminhamos esta discussão para as considerações finais. Além de retomar informações do estudo, será oportuno apontar algumas questões que consideramos pertinentes.

4 Considerações finais

Neste estudo, admitindo que discutir a formação docente é uma tarefa complexa, investigamos práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos na formação docente, especificamente no Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó CERES/UFRN. A pesquisa se fundamentou em estudos de Bakhtin (2016), Volochínov (2013), Carlino (2017), Fiad (2011), Nóvoa (2017), Corrêa (2011), Andrade (2004; 2006), Carvalho (2004), entre outros, pondo-os em diálogo. Para construir os dados, utilizamos uma pesquisa quanti-qualitativa e interpretativa e um questionário *on-line*.

Ademais, intentamos responder às seguintes questões: (i) quais gêneros discursivos são lidos e escritos efetivamente por estudantes do Curso de Pedagogia

(professores em formação inicial)?; (ii) qual a finalidade das práticas de leitura e escrita realizadas durante a formação em Pedagogia?; (iii) que contribuições das práticas de leitura e escrita são percebidas pelos sujeitos colaboradores na formação em Pedagogia?

A análise dos dados revela, entre outros achados importantes, a prevalência da leitura e da escrita de gêneros de caráter acadêmico na formação docente do Curso de Pedagogia. Isso aparece tanto no momento em que o(a)s estudantes são questionado(a)s acerca das leituras realizadas, quanto quando apontam os gêneros que lhes são “cobrados” na produção escrita. Corrobora essa análise o fato de ser o fichamento o gênero mais citado no momento de escrita. Já entre os mais apontados no momento de leitura se destacam, especialmente, o artigo científico e a resenha.

A partir dos dados, é salutar pensar a questão dos gêneros lidos/escritos no contexto da formação docente, pois é nesse momento que o(a) estudante irá vivenciar, de forma direta e efetiva, o contato com os gêneros discursivos. Assim, uma experiência centrada em textos majoritariamente técnicos pode influenciar diretamente a prática e as escolhas do profissional em formação.

Além disso, é válido ressaltar, por meio da aferição entre a BNCC (BRASIL, 2017) – principal norteadora da ação docente – e as respostas obtidas do(a)s estudantes, que poucos são os gêneros indicados pela BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – contexto no qual os pedagogos atuam – a serem vistos, por meio da leitura ou escrita, pelo(a)s docentes em formação. Essa informação nos leva a questionar as motivações de tal ocorrência, bem como a perceber que a perpetuação de práticas ditas tradicionais acaba sendo reproduzida/reforçada na formação do profissional docente, influenciando a trajetória educacional do professor desde a formação inicial.

Por fim, considerando o exposto, ao analisar os dados coletados, notamos que, na formação docente do Curso de Pedagogia, a *utilização* da leitura e da escrita ocorre quase exclusivamente como uma forma de avaliação (para a atribuição de notas). O que o(a) estudante escreve é usado como critério de averiguação do nível de conhecimento. Tendo isso em vista, reparamos que, para um grande número de estudantes, as finalidades dessas práticas resumem-se à obtenção de notas satisfatórias, cumprimento as tarefas solicitadas e a consequente aprovação no componente curricular, o que destoa da visão crítica e reflexiva acerca do saber-fazer docente.

Consequentemente, dentro do espaço acadêmico, perde-se um pouco de sentido do que é realizar uma boa leitura, pois o educando é aquele que realiza as leituras por *obrigação*. Mas, ao mesmo tempo, precisa ser aquele que lê criticamente, que se coloca a favor ou contra as ideias dispostas nos textos, assumindo uma postura analítica. Diante de tal paradoxo, surge a necessidade de explorar cada vez mais as razões, o sentido e a importância da leitura e da escrita no contexto educacional, desde o Ensino Básico ao Superior, a fim de que essas práticas possam reverberar na vida e prática dos docentes, além de levar a transpor o pensamento engessado. Afinal, como reforça Andrade (2006, p.3): “a leitura fora da escola mais uma vez se fortalece como prática efetiva que representa interesse genuíno para os sujeitos leitores e a leitura escolar permanece como entediante e anódina na formação destes futuros professores”. O mesmo se aplica à escrita, que, também, na formação docente em cursos de licenciatura, é constantemente mecanizada, desvinculada da vida, desmotivada e sem sentido.

Diante disso, é preciso advogar em favor de uma escrita e leitura de gêneros discursivos nos Cursos de formação docente que explorem a criatividade, a dialogicidade, a dinamicidade, a motivação, a imersão nas práticas sociais. Assim, entendemos que a formação de professores terá um ganho significativo, principalmente quando consideramos a formação de professores que atuarão na formação de alunos leitores e produtores de textos reais na Educação Básica. Desse modo, a formação de

bons professores também passa pelas práticas de leitura e de escrita que os constituem durante o Curso de licenciatura.

Referências

ANDRADE, L. T. de. Por uma abordagem discursiva da formação docente. *Revista Teias*: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan./dez. de 2006.

ANDRADE, L. T. de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

CARVALHO, M. *Práticas de produção e recepção de leitura no curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

CORRÊA, P. M. Os desafios enfrentados por alunos do curso de pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade. *Revista Contemporânea de Educação*, n.12, p. 356-375, ago/dez. 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. in: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 1 ed. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11- 69.

BRASIL. (2017). *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Trad. de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de Língua: Representação e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p.93-105.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. São Paulo: Vozes, 2016.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRAY, D. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

LARROSA, J. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. *Educação & Realidade*, p. 101-115, jul/dez. 2003.

MATENCIO, M. de L. M. Letramento na formação do professor - integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, I.M.L.G.; BOCH, F. (Eds.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 93-106, 2006.

MATENCIO, M. de L. M. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p.541-562, set./dez. 2008.

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

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.