ENSINAR A ESCREVER - UM DILEMA E MUITAS PRÁTICAS

Williany Miranda Silva[1]

Resumo: *a escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino* analisa a mobilização dos saberes teóricos sobre a escrita, nos componentes curriculares das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ambas ministradas em dois campi da UFCG. Nosso objetivo central é verificar quais as repercussões dos saberes sobre escrita ante a articulação entre teoria e prática tanto da escrita enquanto objeto de ensino quanto de estudo pelos graduandos. Apoiados em Barton e Hamilton (2000) e Tardif (2007), dentre outros, os dados permitiram uma análise entre as situações de orientação, apresentadas por professores-formadores na relação teoria e prática de ensino de escrita, cujos resultados evidenciam um desafio esboçar um perfil dos futuros profissionais, visto a diversidade de práticas não permitir identificar concepções de ensino de escrita consolidadas ou sistematizadas.

Palavras-chave: Concepções de escrita; ensino; formação de professores.

1. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande.

Abstract: this investigation analyses the mobilization of theoretical knowledge on writing in the curricular components of the subjects Prática de Ensino [Teaching Practice] and Estágio Supervisionado [Supervised Training], both taught in two campi of UFCG. The objective is to investigate the result of the knowledge on writing in view of the articulation between theory and practice both in writing as a teaching object and as a study for undergraduate students. The theoretical framework is based on Barton e Hamilton (2000) and Tardif(2007), among others. The compilation of data has allowed a comparative analysis between the situations of orientation pinpointed by teacher trainers, in which the results demonstrate the challenge of creating a profile of the future professionals of the area, due to the fact that the diversity of practices does not allow the identification of writing conceptions consolidated or systematized.
Keywords: Conceptions of writing; teaching; teacher training

1 Introdução

O presente trabalho, ao refletir sobre o impacto dos saberes sobre a escrita na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado (componentes curriculares que perpassam a licenciatura, conforme exigência do Conselho Nacional de Educação, na

Resolução CNE/CP nº 2 de 2002)[2] das Licenciaturas em Letras, nos campi de Campina Grande e Cajazeiras, ambas no estado da Paraíba. A questão-problema, ao indagar sobre o impacto dos saberes mobilizados sobre a escrita enquanto objeto de ensino e de estudo, recai na necessidade de identificar, na orientação dada pelos formadores aos graduandos, a articulação entre teoria e prática do objeto *escrita* nos componentes curriculares em foco. Com isso, esperamos contribuir para a reflexão de conceitos de escrita e de sua didatização relacionados a modelos de formação de professor de língua portuguesa.

A partir da contextualização teórica posta no projeto e com encontros sistemáticos para a discussão dos dois pressupostos teóricos básicos, que perpassa o projeto: a concepção de escrita, envolvendo conceitos de língua/linguagem, letramento, gênero e texto (STREET, 1984; GNERRE, 1985; HALLIDAY, 1996; KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 2000; SIGNORINI, 2001); e, a formação do professor (RAFAEL, REINALDO; BEZERRA, 2004; BEZERRA, 2006; RAFAEL, 2007), considerando concepções de ensino/aprendizagem, modelos de formação e didatização (TARDIF, 2007; RAFAEL, 2007), além de outros.

2. Trata-se de resultados com relação ao projeto de pesquisa A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino, financiada pelo CNPq (Processo 473750/2007-4).

Para a reflexão dos dados, utilizamo-nos dos dados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores e alunos envolvidos nas licenciaturas dos dois universos visitados e desenvolvemos uma análise qualitativa dos dados, de natureza descritivo-interpretativa no universo do discurso dos sujeitos que se prontificaram a colaborar com nossa investigação. Assim, nosso *corpus* constituiu-se de respostas dadas à entrevista realizada com os formadores.

Para a exposição dos resultados, contamos com a transcrição de fala de 03 professores-formadores que serão identificados da seguinte forma:

Formador 01 – Professor de Cajazeiras
Formador 02 – Professor de Campina Grande
Formador 03 – Professor de Campina Grande
Entrev.- Entrevistador

Tomamos como base as respostas dos sujeitos envolvidos na disciplina Prática de Ensino, cujas perguntas giravam em torno de como eles concebiam a escrita enquanto objeto de ensino e como eles mobilizavam essa concepção em situação de orientação para a relação teoria e prática a ser vivenciada pelos alunos-professores. Além desse conteúdo, outras evidências iam sendo relatadas à medida que se questionava sobre a relevância da pesquisa no Curso, as condições de realização da disciplina, a

formação específica de cada um, além das influências de outras práticas letradas, que não, especificamente, a escolar durante a formação. Com isso, pudemos agrupar algumas falas nas categorias a serem analisadas nos próximos tópicos.

2 Ensino de escrita: concepção e práticas implicadas

Antes de postular uma concepção de ensino de escrita, defendemos uma perspectiva de escrita em que o texto é visto não apenas como resultado de um produto, com mecanismos cognitivos isolados, mas como um processo, resultante dos processos cognitivos (MEURER, 1993) e de um processo sócio-interativo, vinculado a uma prática social situada e a uma base de orientação para que a comunicação se efetive (BRONCKART, 1999, 2008). Assim, estão implicados nesse processo, os objetivos de escrita, as condições de produção e o domínio do código linguístico referente a esse processo. Desloca-se, portanto, a noção de produto, isolado e idealizado e passa-se a considerar, o processo, situado e dependente das condições de uso e funcionalidade da língua/linguagem com fins à comunicação real.

De um ensino de escrita enfatizando-se à estrutura dos textos, passou-se, na última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI, a valorizar um ensino de escrita

em contexto de interação e suas condições de produção e a aprendizagem de gêneros em sua esfera de circulação.

Vejamos nos fragmentos 01, 02 e 03, em destaque, o que dizem os formadores acerca da concepção implicada:

> FRAGMENTO 01:
> **Entrev**. Como você aborda a escrita?
> **Formador 01**: quem vem para o curso de letras vem buscando o desenvolvimento de habilidades... a escrita o que eu passo ou pelo menos tento passar é que ela é uma sistemática processual a medida que você lê... a medida que você interage... a medida que você descobre... daí melhora a escrita... é uma referência que se leva para a vida inteira, né? ...como um processo né? A escrita não pode ser também uma referência de prestígio em relação ou em detrimento do uso corriqueiro da fala ou das formas mais simples de uso da linguagem verbal humana, seja do ponto de vista mais gramatical ou formal...

> FRAGMENTO 02:
> **Entrev**. Como é que ... explica para o seu aluno o que é a escrita?
> **Formador 02**: Bom... cada disciplina tem o seu perfil de como você abordar... nas disciplinas de PLPT I e II ... você tem de fazer abordagens teóricas...mas numa disciplina como a de arte e mídia eu não preciso fazer uma abordagem teórica...mas... a gente se pauta na perspectiva da escrita enquanto processo e não como produto...

dentro da perspectiva sócio-histórica... de gêneros textuais...essa escrita contextualizada...essa escrita vista nas situações de produção essa escrita socialmente situada...então é uma perspectiva que muitos professores aqui já levam adiante...

Entrev. Como a senhora ensina o seu aluno a escrever?
Formador 02: Bom... acho que é complicado né? Tentar imaginar que ensina o aluno a escrever se a gente for mesmo entender as palavras como elas estão ditas... Por que se eu entendo a escrita como produto eu chego dizendo ... relate como foi suas férias.../.../ mas se eu entendo a escrita nessa perspectiva de processo que reflexões...que outras coisas eu posso fazer para esse aluno se envolver nesse processo e ele sentir necessidade de escrever por que o grande problema...que motivação eu tenho para esse assunto que está lá/.../ então para o aluno produzir o relato o que que a gente pensou lá junto com a professora... os alunos estão envolvidos num projeto da olimpíada do MEC para eles produzirem uma poesia... eles vão fazer um city tour para depois eles terem o que relatar da cidade, certo? Então você cria as situações... mobilizar para que os alunos tenham o que dizer e necessidade do que dizer...nessa perspectiva.

FRAGMENTO 03:
Entrev. Como você aborda a escrita?
Formador 03: Durante muito tempo eu pensava que a

> escrita era um dom... tinha pessoas que sabiam e tinha pessoas que não sabiam... mas a gente vai vendo que a escrita é uma prática e não é simplesmente passar a oralidade para a escrita... não é só isso... é uma forma de você registrar acontecimentos permanentes...e vou trabalhar nessa perspectiva de construção... de reelaboração do pensamento... de registrar.... é isso...a escrita como um registro /.../ para você ensinar vai depender dos objetivos ...o que eu quero com a escrita desse aluno/.../ na prática de ensino ... trabalhar com assuntos de que gostassem...escrevam de forma livre... puxar para aquilo que eu queria... procurava motivar o aluno para a escrita /.../ na prática de ensino ... eles tiveram um texto motivador para escrever e a partir daí eles ficaram pensando no gênero que a gente vai trabalhar... foram pensando comigo...como fazer o outro escrever... texto motivador...mostrar os modelos...segundo vigotsky você só aprende através de modelos...

Os três fragmentos reproduzem as respostas diante da pergunta comum aos três formadores sobre como abordam a escrita; como vemos, não há um posicionamento único em relação a essa abordagem e tal discrepância está relacionada à forma como cada um concebe a escrita. Posto isso, vejamos que no fragmento 01, o formador concebe o objeto como um processo de aquisição que ocorre a partir do potencial do aluno. Dotado de capacidade própria, está, no indivíduo, a chave para

o processo de aquisição dessa habilidade e justifica: "a escrita ... o que eu passo ou pelo menos tento passar é que ela é uma sistemática processual a medida que você lê... a medida que você interage... a medida que você descobre... daí melhora a escrita" (formador 1).

Apesar de o formador não deixar clara sua concepção, há evidências que confirmam o descarte do aspecto interacionista, embora sua exposição não defenda o aspecto da supremacia da modalidade escrita em detrimento da fala, pois afirma que a "**escrita não pode ser também uma referência de prestígio** em relação ou em detrimento do uso corriqueiro da fala ou das formas mais simples de uso da linguagem verbal humana, seja do ponto de vista mais gramatical ou formal"; sendo assim a concepção defendida parece situar no campo da perspectiva sócio-cognitiva. É da competência do aluno desenvolver seu próprio potencial e, caso isso ocorra, o mérito é de sua motivação e empenho particulares.

Os fragmentos 02 e 03 que contemplam a fala dos formadores (02 e 03) parecem caminhar num mesmo sentido, a escrita concebida nos moldes sócio interacionista.

Vejamos o destaque dado a trechos do fragmento 02, "a gente se pauta na **perspectiva da escrita enquanto processo** e não como produto... dentro da perspectiva sócio-histórica... de gêneros textuais...essa escrita contextualizada...essa escrita vista nas situações de produção essa escrita socialmente situada".

Entretanto, sobre a forma de ensino de escrita, a professora adiantou que parte do entendimento desse processo se deve à motivação para escrever. É essa atitude que faz funcionar a prática dessa atividade. Vejamos o trecho que confirma essa ideia: "mas se eu entendo a escrita nessa perspectiva de processo que reflexões...que outras coisas eu posso fazer para esse aluno se envolver nesse processo e ele sentir necessidade de escrever **porque o grande problema...que motivação eu tenho para esse assunto** que está lá/.../" (Formador 02).

O fragmento 03, por sua vez, recupera uma noção de escrita já amplamente superada, mas algumas vezes contemplada por sujeitos que não estão comprometidos com estudos mais recentes sobre linguagem de um modo geral. É a concepção idealizada de quem não trata o fenômeno enquanto objeto a ser profissionalizado, pois considerar a escrita como um dom dificulta ou, pelo menos, inviabiliza o acesso a essa atividade enquanto objeto de ensino.

Vejamos o trecho do fragmento que esboça a opinião do professor-formador 03,

> "durante muito tempo eu pensava que a escrita era um dom... tinha pessoas que sabiam e tinha pessoas que não sabiam... mas a gente vai vendo que a escrita é uma prática e não é simplesmente passar a oralidade para a escrita... não é só isso... é uma forma de você

> registrar acontecimentos permanentes...e vou trabalhar nessa perspectiva de construção... de reelaboração do pensamento... de registrar.... é isso...a escrita como um registro" (Professor-formador 03).

Observemos que a declaração final admite a posição de que escrever é dominar um registro passível de reelaborações e, nesse sentido, escrever é dominar um modelo, resgatado no trecho desse mesmo fragmento, " foram pensando comigo...como fazer o outro escrever...texto motivador...mostrar os modelos... segundo Vigotsky você só aprende através de modelos".

A divergência entre os formadores quanto à concepção provoca um impacto que não é necessariamente negativo, mas desafiador, se considerarmos que são as concepções que norteiam as práticas desenvolvidas. O próximo item reflete sobre como a mobilização desse conceito é capital para a articulação de determinados saberes implicados.

3 Mobilizando os saberes sobre os gêneros

A concepção de ensino/aprendizagem defendida é também de cunho interacionista: o ensino caracteriza-se como o provimento de atividades desafiadoras para o aluno, que o levam a buscar novos conhecimentos; e a aprendizagem se dá como um processo de construção do conhecimento do sujeito

em relação com o objeto, interagindo com outro sujeito mais experiente (VIGOTSKY, 1984).

Considerando essa perspectiva teórica, a visão de ensino de língua desloca-se da construção, exclusivamente, de conhecimento sobre a língua em si, para o conhecimento e domínio de seus usos sociais. Ao abordar-se o ensino de escrita, consideram-se os textos escritos em situações sociais variadas. Ou seja, seu ensino envolve uma situação social (com interlocutores, objetivo e local de circulação), um planejamento do texto e formas linguísticas compatíveis com essa situação.

Essa visão de ensino de língua reflete uma mudança de foco na formação de professores, em pelo menos dois pontos: o primeiro refere-se à didatização de saberes e o segundo, à necessidade de formação continuada. Entendemos a didatização como o processo de mobilização de saberes advindos de diversas instâncias e tradições que se tornam outros ao serem transpostos para uma situação de ensino – saberes ensinados (SCHNEUWLY,1995); e a necessidade de formação continuada como a exigência de atualização profissional constante, tendo em vista que os conhecimentos profissionais são mutáveis, criticáveis e passíveis de revisão (TARDIF, 2007).

Dessa forma, preparar o professor com base apenas no domínio do objeto de estudo (saber disciplinar, no caso a língua) e das técnicas de ensino, como faz o modelo aplicacionista de formação de professor, não contempla a didatização de saberes,

nem considera o dinamismo dos conhecimentos, visto que esse modelo prevê o aprendizado, pelos alunos de licenciatura, das disciplinas isoladas, com possível aplicação apenas no final do curso, por ocasião do estágio. Esse procedimento enfatiza, portanto, a cristalização de conhecimentos e práticas presas ao saber curricular.

Uma alternativa a esse modelo tem sido defendida em pesquisas sobre formação de professor: aquela que o conduz a desenvolver a competência de buscar fontes de conhecimentos para a resolução dos problemas encontrados em sua prática (formulação de atividades, interação professor-aluno, avaliação de aprendizagem, entre outros), o que implica a consideração de seu letramento acadêmico-profissional, conferido pelo acesso aos meios de publicação de sua área (ANDRADE, 2005). Com esse foco no potencial emancipatório do professor, a formação inicial pode garantir ao aluno-professor a percepção de que poderá movimentar-se num mundo que é marcado por fontes diversas de saber, condição indispensável para sua atualização e consequente reorientação da prática profissional.

A seguir, destacamos os fragmentos, 04, 05, 06 e 07, que registram a inter-relação entre o discurso de preparação do aluno-professor e a mobilização dos conhecimentos pelos formadores:

FRAGMENTO 04:
Entrev. Quais as metodologias que o senhor utiliza para ensinar a escrever?
Formador 01: Olha, na verdade não acredito que tenha uma metodologia própria para ensinar a escrita...tudo que depende do outro depende de uma forma de abordagem ou do novo em referência ao velho.. **eu não posso dizer a você que eu adoto uma metodologia X e uma metodologia Y... eu sei que eu sou indutivo...**
Entrev. Como o senhor leva o aluno a desenvolver mais habilidades de leitura e de escrita acadêmica?
Formador 01: Eu sou eclético... indutivo... **a partir de uma leitura eu vou fazendo com que o aluno amplie através de inferências... de outras leituras a condição de leitor e escritor... é um fato que a academia ainda não é o espaço da escrita...ela é o espaço da teoria...** .../eu não sei se existe uma desvinculação do ensino que se faz em termos de escrita... em termos de gramática... quando eu digo é que eu verifico que os nossos alunos... tendem a planejar em função do conteúdo temático que o professor da sala de aula está trabalhando então o que a gente faz é adaptar a prática de ensino a referência teórica com a qual o professor está trabalhando na sua escola para não quebrar o ritmo.../.../

FRAGMENTO 05:
Entrev. Que tipo de atividade de escrita ou proposta ... realiza com seus alunos?

Formador 02: /.../ então para a prática de ensino o que foi que eu pedi?..na verdade...eles teriam apenas que elaborar sequências didáticas e planos de aula...né isso? E no final da disciplina relato... o relato da disciplina , mas eu dividi isso em etapas...como eu pedi análise do livro didático depois da discussão do texto então eu pedi que aquelas análises que eles fizeram dos parâmetros eles colocassem...então eu tenho esse material escrito...então eu pedi a casa da madrinha... a análise do livro didático ... o plano da unidade...nós não estamos fazendo um trabalho diferente do que a escola pede... nós estamos fazendo uma metodologia diferente do que o professor faz... mas respeitando o plano da unidade/.../aí foi que nós chegamos no relato... então na verdade eles estão produzindo a sequencia didática e vão produzir o relato da experiência deles.. é quando eles terminam ...eles falam da experiência deles.../.../ nós estamos trabalhando aqui na unidade com o relato de experiência e não mais com o relatório, certo?

FRAGMENTO 06:
Entrev. Que tipo de atividade sobre escrita é realizado com esses alunos?
Formador 03: às vezes eu faço oficina de texto... peço trabalhos... comentários escritos...fichamento... resumo...nem todas as atividades são avaliadas...diário por exemplo é muito mais um diagnóstico da aula do que avaliar o texto escrito em si...quando o estudo é

sobre gênero resumo...aí sim...a gente volta reescreve... refaz...certo? às vezes a gente pede resumo para saber se o aluno leu o livro... eu não tô preocupada com a correção daquele gênero ali...só quando eu tÔ preocupada com o gênero...acho que poucas vezes eu trabalhei pensando numa reescritura...meu trabalho depende muito não no improviso... mas depende basicamente de quem é a minha turma e do que eu quero naquele momento/.../

FRAGMENTO 07:
Entrev. Qual a importância da relação teoria e prática para a formação do aluno-professor?
Formador 03: Por exemplo agora na prática eu vou pedir aos meninos é...vocês são autônomos...vocês decidem o gênero...vocês isso...vocês aquilo...tentando colocar...quando eu estou cobrando autonomia do meu aluno eu estou colocando em prática algo que a gente viu lá na teoria...não é verdade? Para ensinar resumo ...vocês tem que estudar...então é uma teoria e uma prática... porque eles vão buscar a teoria e aplicar em sala de aula.. eu não consigo enxergar nessa função essa divisão teoria e prática... você ta entendendo? À medida que tô dando aula...eu tô pensando que meu aluno vai dar aula também...sempre tô pensando... mesmo que seja estrutural eu tô pensando no meu aluno na sala de aula/.../ /.../ Não sei como dividir isso...esse é o único espaço que eu faço uma carta e a pessoa vai pedir que eu reescreva... esse é o único espaço onde isso acontece... é o único

> espaço que eu peço relatório, carta do leitor, qualquer gênero que for e eu peço para meu aluno ... eu que digo pro meu aluno escrever na vida real eu decido, né verdade?
> /.../ sala de aula é o único espaço que eu aprendo de forma sistematizada...é só aqui que eu tenho espaço para pensar sobre o gênero carta...é o espaço onde eu tenho o conhecimento sistematizado e organizado... é tanto que eu divido literatura de língua... morfologia de sintaxe... eu vou olhar para algo.

Conforme podemos constatar o agir discursivo dos formadores parece compatível com as concepções de escrita e de ensino de escrita expostos no tópico anterior. Para Perrenoud (1996), é preciso colocar a formação inicial e contínua em função da busca pela aquisição de competências profissionais; nesse sentido, a noção de competência relaciona-se com o saber-mobilizar, em que o conhecimento apenas da técnica não é suficiente para promover uma atividade docente significativa, mas a integração de saberes múltiplos cujo resgate adequado proporcionará o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz.

A rigor, o formador 01 não compartilha das concepções de Perrenoud, uma vez que seu discurso guarda semelhança com o caráter espontaneísta ou não sistematizado de práticas de linguagem; ou seja, as práticas metodológicas dependem das

condições favoráveis ao desenvolvimento dessas metodologias adequadas, identificados no fragmento 04, quando afirma "... **eu não posso dizer a você que eu adoto uma metodologia X e uma metodologia Y... eu sei que eu sou indutivo.... a partir de uma leitura eu vou fazendo com que o aluno amplie através de inferências... de outras leituras a condição de leitor e escritor... .**

Além disso, o trecho destaca a realidade em que se encontra o aluno-formador, pois é fato que a instituição de origem, tradicionalmente, é denominada de Centro de Formação de Professores, possivelmente, permitindo a justificativa por não insistir com a escrita acadêmica, reforçado no trecho do fragmento 04, em destaque: "**é um fato que a academia ainda não é o espaço da escrita... ela é o espaço da teoria...**

Apesar de as concepções de ensino de escrita serem orientadas para um mesmo fim- a prática de ensino, os fragmentos 05 e 06 atestam um agir discursivo diferenciado entre os formadores de mesma instituição.

No trecho destacado, sobre a metodologia do formador 02, constatamos um maior controle da situação de escrita, quando afirma **"nós estamos fazendo uma metodologia diferente do que o professor faz... mas respeitando o plano da unidade/.../ então eles estão produzindo a sequência didática e vão produzir o relato da experiência deles.....eles falam da experiência deles.../.../ nós estamos**

trabalhando aqui na unidade com o relato de experiência e não mais com o relatório, certo?". Esse direcionamento parece já ter sido estabelecido *a priori* e parece ser uma prática em comum acordo com outros formadores da instituição, mas não é explicitado se é também entre os sujeitos alunos-professores. Mesmo assim, constata-se uma preocupação em situar o aluno com práticas rotineiras que mobilizam a escrita enquanto atividades linguageiras típicas do agir comunicativo propício à situação de ensino.

Já o fragmento 06, deixa ver a situação discursiva contrária ao procedimento anteriormente explicitado. Observemos que, o trecho destacado, em relação à solicitação de gêneros, tem mais um caráter de desabafo do que de orientação metodológica, "**às vezes a gente pede resumo para saber se o aluno leu o livro... eu não tô preocupada com a correção daquele gênero ali...só quando eu tÔ preocupada com o gênero...acho que poucas vezes eu trabalhei pensando numa reescritura...meu trabalho depende muito não no improviso... mas basicamente de quem é a minha turma e do que eu quero naquele momento**/.../".

Nesse ponto, a afirmação, "**meu trabalho depende muito não no improviso... mas depende basicamente de quem é a minha turma e do que eu quero naquele momento/.../**" guarda uma relação de contradição com o

trecho do fragmento 07, do mesmo formador 03, ao discorrer sobre importância da relação teoria e prática para a formação do aluno-professor, quando afirma "...**para ensinar resumo ...vocês tem que estudar...então é uma teoria e uma prática... porque eles vão buscar a teoria e aplicar em sala de aula.. eu não consigo enxergar nessa função essa divisão teoria e prática... você ta entendendo? À medida que tô dando aula...eu tô pensando que meu aluno vai dar aula também...sempre tô pensando... mesmo que seja estrutural eu tô pensando no meu aluno na sala de aula/.../.**

Percebe-se uma nítida confusão ao concentrarmos a análise na dimensão prescritiva do trabalho ou da tarefa de ensinar uma metodologia de ensino de escrita, conforme vemos num trecho do fragmento 07: **"esse é o único espaço que eu faço uma carta e a pessoa vai pedir que eu reescreva... esse é o único espaço onde isso acontece... é o único espaço que eu peço relatório, carta do leitor, qualquer gênero que for e eu peço para meu aluno ... eu que digo pro meu aluno escrever na vida real eu decido, né verdade?"**.

Neste, é possível inferir que o sujeito posiciona-se quanto à representação de sua capacidade de agir, desenvolvendo múltiplas posturas (BRONCKART, 2008); sejam elas *ativa*, para alcançar determinados objetivos; *contingente*, interferência

circunstancial, daí porque não acredita desenvolver seu trabalho na base do improviso, mas dependente do contexto; ou *fatalista*, ao afirmar, por exemplo; "**esse é o único espaço onde isso acontece... é o único espaço que eu peço relatório**", e reforça **"eu não consigo enxergar nessa função essa divisão teoria e prática... você tá entendendo?"**

Mas, se os trechos destacados, do formador 03, nos fragmentos 06 e 07, por sua vez se assemelham a trechos do fragmento 04, em que o formador 01, de forma reservada e coerente, enfatiza a cristalização de certos procedimentos implicados que estão condicionados à situação de produção, como se observa, em: **"eu não sei se existe uma desvinculação do ensino que se faz em termos de escrita... em termos de gramática... quando eu digo é que eu verifico que os nossos alunos...tendem a planejar em função do conteúdo temático que o professor da sala de aula está trabalhando"**; e, ambos podem se alinhar com o que destacamos no trecho do fragmento 05; pertencente ao formador 02: "**eles teriam apenas que elaborar sequências didáticas e planos de aula...né isso? E no final da disciplina relato... o relato da disciplina, mas eu dividi isso em etapas...como eu pedi análise do livro didático depois da discussão do texto então eu pedi que aquelas análises que eles fizeram dos parâmetros eles colocassem...então eu tenho esse material escrito...então**

eu pedi a casa da madrinha... a análise do livro didático ... o plano da unidade...nós não estamos fazendo um trabalho diferente do que a escola pede... nós estamos fazendo uma metodologia diferente do que o professor faz... mas respeitando o plano da unidade/.../aí foi que nós chegamos no relato.", o que podemos concluir acerca da inter-relação entre o que se concebe como escrita e a forma como didatiza esse conceito em suas próprias aulas?

Procedimentos diferentes não determinam atitudes, apenas condicionam algumas práticas metodológicas aparentemente novas. Estas também esbarram em limitações de operacionalização, mesmo que as condições de planejamento sejam mais adequadas e mais atuais, como o trabalho com gêneros e reescritura, em detrimento de unidades temáticas ou aspectos meramente gramaticais.

Assim, o agir discursivo dos formadores deixa ver uma situação não acomodada entre o saber disciplinar (conteúdos sobre ensino de escrita) e as técnicas de ensino desenvolvidas no contexto da disciplina, pois estas ficam vinculadas às condições que cada aluno apresenta potencialmente, em que se justifica pela necessidade de autonomia. Os conhecimentos especializados desses formadores são confrontados ante o dinamismo da demanda de outros saberes a serem mobilizados e que envolvem os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, (TARDIFF, 2007).

4 Considerações finais

Constatamos que os saberes sobre a escrita são norteadores das práticas mobilizadas pelos professores-formadores. Embora os dados evidenciem formas modelares ou prototípicas de se pensar a disciplina Prática de Ensino, não se pretende generalizar os resultados; uma vez que esses dados flagram uma dada realidade de ensino, marcada no tempo e no espaço de sujeitos eventualmente implicados no processo.

Entretanto, é visível que essa disciplina infringe aos formadores uma prática em que se prioriza um modelo curricular, baseado no modelo aplicacionista de formação do professor, diluindo-se práticas de letramento diferenciadas (letramento escolar e letramento acadêmico, por exemplo) bastante necessárias ao exercício docente. Aliar o objeto de estudo em momentos distintos entre o exercício da prática e da teoria, em momentos dissociados, tem sido alvo de críticas e dissabores por muitos períodos seguidos, o que reserva aos formadores a angústia de retomar conteúdos já veiculados no decorrer do curso, sem tempo hábil para fazê-lo.

Além disso, mobilizar novos conteúdos ou novas metodologias de ensino requer a consideração de outros saberes, oriundos de outras instâncias de letramento, que não apenas o acadêmico-profissional, garantindo ao aluno-professor

possibilidades reais de uma reorientação da prática profissional mais condizente com as exigências do mercado.

As ações comunicativas presumidas a partir da fala dos formadores são de uma prática docente que prioriza uma metodologia de ensino de escrita como pretexto para a abordagem de conteúdos disciplinares, como aspectos gramaticais, de leitura, ou estudo sobre gêneros e reescritura. Essa mobilização, por sua vez, é influenciada pela concepção dos sujeitos em relação a eles e pela filiação teórica a que pertencem. Assim, o saber experiencial é um fator condicionante muito forte para reorientar as atividades profissionais, o que coloca qualquer formador em dilemas ante os conhecimentos que ele precisa mobilizar, sua formação e a demanda que ele precisa atender.

Referências

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Situated Literacies*. London & New York: Routledge, 2000.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, discursos e textos*. São Paulo: EDUC, [1996] 1999.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R. & WILLIAMS, G. (eds.). *Literacy in Society*. New York: Longman, 1996, p. 339-376.

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MEURER, J. L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada, 21*. Campinas: UNICAMP. Jan/jun., 1993, p. 37-48.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. *L'Educateur*. Nº 09, 10,11 e 12. Tradução de Luciano Lopreto, 1996, p. 205-248.

RAFAEL, E.L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 197-209.

RAFAEL, E.L.; REINALDO, M.A.; BEZERRA, M.A. *Relatório final do projeto integrado de pesquisa Práticas de Escrita e de Reflexão sobre a Escrita em Contextos de Ensino*. Campina Grande, UFCG, 2004.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la transposition didactique. CHISS, J.L., DAVID, J. ; REUTER, Y. *Didactique du français. Paris: Nathan, p. 47-62,* 1995.

SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I.. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.7-19.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, W. M. e XAVIER, M.M. A interação entre professor-formador e aluno-professor de prática de ensino de escrita: acordos ou conflitos? In: *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. João Pessoa: Ideia, 04 a 07 de março de 2009. CD ROM.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.