

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CALLIAN, Giovana Rabite; CABETTE, Patrícia de Souza Lima. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

GÊNEROS DE TEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE AS DEMANDAS DO TRABALHO

Genres of text of professional practice teaching: initial reflections about the work demands

Tânia Guedes Magalhães¹

Giovana Rabite Callian²

Patrícia de Souza Lima Cabette³

tania.magalhaes95@gmail.com

giovanna_callian@hotmail.com

cabettepatricia@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a presença de gêneros de texto no campo profissional docente, buscando problematizar sua relação com a formação de professores. Como embasamento teórico, filiamo-nos às perspectivas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; MACHADO, LOUSADA, 2013) e dos Novos Estudos de Letramento (KLEIMAN, 2001; STREET, 2010; LEA; STREET, 2014). Em tais perspectivas, o viés social da linguagem é enfatizado, de modo que os gêneros textuais são sensíveis a valores e atitudes dos diferentes contextos das atividades humanas e, por isso, a formação docente deve envolver uma problematização sobre as práticas orais e escritas do mundo do trabalho. Como metodologia, usamos entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), a partir das quais construímos sentidos para o discurso docente. Os dados revelam que a) há uma enorme variedade de gêneros pelos quais os docentes realizam seu trabalho, que não são nem visibilizados nem problematizados na graduação; b) a aprendizagem dos gêneros ocorre essencialmente no local de trabalho após a formação, principalmente mediada pelos pares mais experientes; c) as atividades docentes por meio da oralidade e do letramento são muito diversificadas, apresentando muitas tensões do próprio campo profissional. Esses dados podem contribuir para uma formação inicial que enfoque as diferentes atividades que os docentes realizam na esfera do trabalho; na formação, também podemos promover o desenvolvimento pela apropriação da linguagem, integrando a escrita profissional às práticas de letramento acadêmico na graduação.

¹ Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Pesquisa “Linguagem, Ensino e Práticas sociais” (LEPS).

² Graduada em Pedagogia; Especialista em Ensino da Língua Portuguesa. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Grupo de Pesquisa “Linguagem, Ensino e Práticas sociais” (LEPS).

³ Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Supervisão Escolar; Grupo de Pesquisa “Linguagem, Ensino e Práticas sociais” (LEPS).

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; gêneros do contexto profissional; desenvolvimento docente.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to analyze the presence of text genres in professional teaching field, seeking to bring up its relationship with teacher education. As a theoretical basis, we joined the perspectives of Socio Discursive Interactionism (RINCK; SITRI; 2015; BRONCKART, 1999, 2006; MACHADO, LOUSADA, 2013) and New Literacy Studies (KLEIMAN, 2001; STREET, 2010; LEA; STREET, 2014). In such perspectives, the social bias of language is highlighted, so that text genres are sensitive to values and attitudes of different contexts of human activities and, therefore, teacher education must involve a discussion of oral and writing practices in the world of work. As methodology, we used semi-structured interviews with teachers of Early Childhood Education and Elementary School (early years), from which we build meanings for the teaching discourse. The data revealed that there is a variety of genres which teachers carry out their work, which are neither viewed nor discussed during undergraduation; b) genre learning occurs essentially in the workplace after initial education, mainly mediated by more experienced peers; c) teaching activities through orality and writing are very diverse, with many tensions related to the professional field itself. These data can contribute to an initial education that focuses on different activities that teachers perform in the sphere of work; in the initial education, we can also promote the development by language appropriation, integrating professional writing to undergraduate academic literacy practices.

KEYWORDS: academic literacy; genres in professional context; teacher development.

INTRODUÇÃO

As relações entre linguagem, trabalho educacional e formação docente já foram abordadas em diferentes pesquisas (MACHADO, LOUSADA, 2013; LOPES, 2018, SITRI, RINCK; 2015; KLEIMAN, 2001; GUEDES-PINTO, 2012; VIANA *et al*, 2016). Tais estudos trazem discussões sobre a importância da linguagem tanto para a formação quanto para o contexto de trabalho, revelando resultados que podem colaborar com a construção da identidade do professor, fortalecer o trabalho docente como campo de pesquisa e auxiliar as ações de formação que visem ao desenvolvimento profissional.

Sob diferentes correntes teóricas, é consenso que a linguagem exerce impactos na formação e no trabalho docente, motivo pelo qual a formação inicial e continuada não deve prescindir de uma profunda reflexão sobre as atividades de linguagem e os gêneros de texto orais e escritos produzidos no local de trabalho, como forma de visibilizar e trazer consciência sobre as práticas de linguagem em que tais gêneros estão inseridos; dessa forma, é necessário enfatizar as contribuições dessa discussão para implementar mudanças na formação docente, buscando uma concepção formativa mais reflexiva e relacionada às ações e exigências do contexto profissional.

Desse modo, o objetivo de nossa pesquisa é analisar a presença de gêneros de texto que circulam em contextos escolar, buscando problematizar a relação desses gêneros com a formação inicial propiciada pelos cursos de licenciaturas. Buscamos responder às seguintes questões: com quais gêneros de texto as docentes de Educação

Infantil e do Ensino Fundamental⁴ (anos iniciais), lidam em seu cotidiano de trabalho? Onde aprenderam a interagir por meio desses gêneros? Como lidam com as exigências de oralidade e letramento nas tarefas do dia a dia no contexto de trabalho?

Tais questões se justificam na medida em que estamos imersas em grupo de pesquisa no qual a formação e o trabalho docente são temas prioritários. Assim, voltamos nossas ações de pesquisa e formação para o campo do trabalho educacional, rompendo com o que tradicionalmente denomina-se formação “teórica”, em detrimento da inserção de teorizações e experiências com o campo pedagógico e profissional. Responder tais perguntas, então, nos possibilita aperfeiçoar a formação nas licenciaturas, legitimando o discurso de quem atua diretamente na escola básica, de forma a trazer maior visibilidade ao trabalho educacional para os graduandos, num viés contrário à “docência como dom”. Dessa forma, licenciandos podem ser formados numa perspectiva reflexiva e contextualizada, percebendo as demandas do agir e da linguagem que sustentam o trabalho realizado pelos profissionais nas escolas.

Concordamos com o pressuposto de que “é necessário compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício” (BRONCKART, 2006, p. 207). Isso se dá de forma bastante eficiente quando há contato com e reflexão sobre as experiências do contexto escolar. Procuramos, neste trabalho, elencar os textos pelos quais as professoras interagem na esfera profissional, porque por meio deles podemos perceber algumas tarefas que realizam, possibilitando-nos, então, contribuir com uma visibilização da complexidade do trabalho das docentes, que está além das atividades de sala de aula, do agir didático mais especificamente.

Dessa forma, no intuito de construir novos sentidos para a presença dos gêneros de texto na atividade docente, trazemos, inicialmente, fundamentos teóricos acerca de duas temáticas centrais de nosso percurso: formação e trabalho docente e letramentos acadêmico-profissionais. Em seguida, apontamos os caminhos metodológicos da investigação, buscando elencar os aspectos principais dos participantes, da coleta e da interpretação dos dados, de modo a explicitar não apenas descrição dos gêneros presentes, mas reflexão sobre as tarefas realizadas por meio deles e sobre os desafios das demandas de oralidade e letramento da esfera profissional. Assim, pudemos

⁴ Nesta primeira fase da pesquisa, abordamos o trabalho da graduada em Pedagogia, com profissionais que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais).

mostrar que a reflexão sobre gêneros de texto do trabalho educacional pode trazer novos encaminhamentos para as licenciaturas, mais atreladas à esfera profissional.

1. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

É comum vermos, nas pesquisas acadêmicas no campo da Educação, críticas aos modelos de formação docente vigentes. Sabemos que mudanças são necessárias, em vista dos variados problemas já constatados: currículos fragmentados, distância entre teoria e prática, excessiva formação teórica, concepção de docência como dom ou sacerdócio, estágios insuficientes (GATTI *et al* 2019; SAVIANI, 2009; BRONCKART, 2009; ANDRÉ, 2016). Nos processos de formação de professores no Brasil, ao longo da história vemos pouca preocupação com as reflexões sobre os conhecimentos pedagógicos voltados para o campo do trabalho do professor (GATTI *et al*, 2019). Nosso modelo de formação (GATTI *et al*, 2019; SAVIANI, 2009), denominado “3+1”, marca fortemente nossas licenciaturas ainda hoje: um esquema que consiste em três anos para o estudo de disciplinas específicas, ou seja, os conteúdos cognitivos (conhecimento disciplinar, chamado de teórico, como Matemática, História ou Língua Portuguesa, por exemplo) e um ano para a formação didática. A formação docente se organizou durante muitos anos sob essa cultura, ainda enraizada nas instituições de ensino que consagram a separação entre área de conhecimento específicos e área de conhecimentos para a docência, reduzindo esta última a mera técnica ou como conhecimento “menor”.

Assim, inovações têm sido feitas, que vão além da proposição de disciplinas ou novos desenhos curriculares. Práticas de pesquisa, formação reflexiva, imersão escolar, formação pela linguagem, dentre outras, como grupos colaborativos, ou formação em rede, são ideias e concepções que possibilitam criar espaços novos, dentro das mesmas estruturas que temos nas universidades hoje, visto que elas não podem ser mudadas em curto espaço de tempo. Corroborando a tese, Gatti *et al* (2019) ressaltam que o professor deve estar inserido em um contexto educacional, na sua formação, de modo que sejam construídas condições para atuação profissional, que lhe permitam atuar eficazmente em escolas, ser criativo em seu trabalho e ter autonomia profissional. Entendemos que essa formação poderá criar um diálogo mais próximo entre universidade e escola e entre teoria e prática, dicotomia recorrente tanto no discurso dos graduandos, quanto nas pesquisas na formação docente, que pode ser superada.

Mais especificamente no campo teórico-conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os estudos sobre formação e trabalho docente têm frequentemente trazido reflexões que vão ao encontro das afirmações sobre a necessidade de aproximação entre formação e trabalho docente (MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011; GUIMARÃES, CARNIN, BICALHO, 2016). Não se trata de uma abordagem aplicacionista ou tecnicista, em que conteúdos são automaticamente transpostos para a sala de aula da escola básica; pelo contrário, trata-se de uma perspectiva que busca refletir sobre os saberes escolares e sobre as tarefas do docente que extrapolam a sala de aula, com vistas a revelar

diferentes situações do trabalho docente e, também, a desenvolver estudos sobre as práticas linguageiras **no** e **sobre** o trabalho docente, a fim de contribuir para sua compreensão, em um primeiro momento, e, a partir dessa compreensão, em um segundo momento, construir propostas de intervenção em formação inicial e contínua (MACHADO, LOUSADA, 2013, p. 38)

Bronckart (2015) sustenta que, na formação docente, deve haver uma articulação entre a dimensão epistêmica e a dimensão praxeológica. As capacidades praxeológicas poderiam ser construídas por meio da análise das práticas docentes. Sua defesa indica que

a análise das práticas não pode constituir um procedimento independente (ou mesmo oposto) ao da aquisição de conhecimentos teóricos; pelo contrário, sua finalidade essencial é *reinterrogar esses mesmos conhecimentos teóricos e fazer com que tomem corpo no quadro das práticas didáticas efetivas*, sendo objetivo de toda formação de professores o de contribuir para uma real transformação de seus processos psíquicos, única garantia de sua capacidade de gerar uma atividade formadora que contribua eficazmente para a transformação dos processos psíquicos dos alunos (BRONCKART, 2015, p. 48).

Nesse sentido, a formação que esteja intimamente relacionada ao trabalho docente pode contribuir para desvelar as configurações deste trabalho que, historicamente, foi concebido como *sacerdócio* ou *missão*; ao contrário dessa visão, trata-se de uma atividade bastante complexa que envolve diversas dimensões, requerendo profissionalização específica. Machado e Lousada (2013) ponderam que o trabalho do professor é composto por variadas atividades que precisam ser analisadas a partir do discurso dos trabalhadores. O professor utiliza-se de múltiplos recursos, físicos, cognitivos e afetivos, na busca por um ambiente apropriado para que, na atividade de sala de aula, a aprendizagem aconteça. Todavia, o professor atualmente realiza muitas outras tarefas para além da atividade didática especificamente, ainda que esta seja predominante.

São constitutivas dos estudos do ISD, também, as reflexões sobre os diferentes documentos que prescrevem este trabalho, para que o professor não seja visto como uma figura adjuvante ou instrumental no processo de ensino. Essas questões se assentam na ideia de que o ensino

não é um sacerdócio, mas é um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “*métier*”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais. (BRONCKART, 2009, p. 162).

É por isso que concordamos com a defesa de que a formação docente deve focar a profissionalização, contra a perspectiva de docência “*inata*”; almejamos que os currículos invistam na “busca pela formação de um profissional capacitado para exercer seu ofício, assim como a formação dos médicos, advogados, engenheiros” (BARROS, 2010, p. 204). Ainda de acordo com Machado e Lousada (2013), é importante romper com a imagem do professor como trabalhador que está submetido à incapacidade do seu agir, ao silenciamento e ao ocultamento de inúmeras atividades que poderia desenvolver de modo autônomo. Além disso, é significativo compreender que o seu trabalho se desenvolve na interação com diversos actantes, sejam os alunos sejam outros elementos não presentes de forma física.

O trabalho docente pode ser definido como “uma atividade instrumentada, no sentido de que para o professor realizá-la, utiliza instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo seu meio social” (MACHADO, LOUSADA, 2013, p. 39). Entre esses instrumentos, destacamos os gêneros de texto orais e escritos do contexto docente (materiais didáticos, programas curriculares, relatórios, reuniões, laudos, dentre outros) pelos quais os docentes interagem com os membros da comunidade (alunos, pais, outros professores, coordenadores, supervisores, prestadores de serviço, dentre outros).

Sendo assim, a formação exige, então, uma série de conhecimentos e experiências que devem ir além daqueles com gêneros e práticas exclusivos do contexto acadêmico de forma que esse docente saiba agir em seu contexto profissional. A formação deve envolver as práticas de linguagem orais e escritas do contexto profissional como instrumentos de interação e objeto de reflexão. Isso é inclusive reforçado pela Resolução n. 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (BRASIL, 2015); trata-se de um documento que enfoca a importância da profissionalização em contexto escolar e “[...] a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da

capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores” (BRASIL, 2015, parágrafo 6º, V). Uma resolução mais recente (BRASIL, 2019) acolhe essa premissa. Isso nos direciona a uma visão de que todas as licenciaturas precisam estar articulada às práticas de letramento, como ressaltam Bueno e Diolina (2018).

Em qualquer atividade humana, existem “modelos de agir” produzidos por meio da linguagem que são revelados nas nossas interações (BUENO, 2013). Uma vez que as atividades de linguagem e praxiológicas estão imbricadas (BRONCKART, 2006), inserir os futuros professores no trabalho docente em sua formação possibilita conhecer esses variados modelos de agir que são semiotizados no contexto profissional. Esses modelos envolvem não apenas o agir didático (ensino e aprendizagem), como revelam os estudos sobre trabalho docente, mas procuram mostrar que o professor realiza também outras tarefas, cujos modelos de agir são apropriados nas experiências com outros docentes, como afirmar Silva (2013) e Zani; Bueno; Dolz (2020): a atividade docente envolve diferentes tarefas (participar de reuniões, realizar formação continuada, preencher relatórios), além do agir didático.

Nessas tarefas, diferentes gêneros de texto estão envolvidos, visto que é por meio deles que a interação humana é possível. Isso justifica nossa escolha, para esta pesquisa, em analisar a presença de gêneros de texto no contexto de professoras de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), a fim de perceber a que tarefas esses gêneros estão relacionados na prática cotidiana. Isso porque “os textos podem ser definidos como os correspondentes empírico/linguístico das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006, p.139). Nesse sentido, elencar os gêneros pelos quais realizam seu agir possibilita também descortinar as tarefas docentes para além do ensino, o que pode contribuir para uma melhor compreensão do *métier*. Como os textos são esses correspondentes empíricos/linguísticos das atividades coletivas de linguagem, trataremos da temática na seção seguinte.

2 LETRAMENTOS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS, GÊNEROS E FORMAÇÃO

Assim como o ISD, os Novos Estudos de Letramento (NEL) têm contribuído com a compreensão da natureza social da linguagem e, principalmente, sobre os impactos da escrita na sociedade, num viés que visibiliza seu caráter cultural. Street (1984, 2014),

um dos representantes dessa perspectiva, enfoca os vários tipos de letramento e a multiplicidade das práticas letradas que se relacionam com os diversos papéis sociais assumidos em contextos específicos. Nesse sentido, as diversas esferas (jurídica, artística, escolar, científica, dentre outras) fazem usos diferentes da escrita, usos esses criados nas atividades específicas desses contextos. O modelo ideológico de letramento⁵, segundo o autor, é entendido como prática social “de leitura e escrita encaixados em relações de poder” (2014, p. 146). As práticas sociais, então, é que determinam como usamos a escrita; letramento, assim, está impregnado de valores culturais, poder e ideologia. Essa visão crítica das práticas de escrita, que explicita as relações e as tensões advindas dos usos que os sujeitos fazem da escrita em experiências coletivas, as relações de autoridade e hierarquia, as atitudes, as crenças e os valores agregados a tais práticas, bem como as diferentes identidades reveladas nos contextos de uso impactam direto na formação docente.

O viés do NEL também fornece subsídios importantes quando questiona o mito da supremacia da escrita, rompendo com a ideia de “grande divisão” (ONG, 1998) proporcionada pelo impacto da escrita na sociedade (STREET, 1984, 2014). Esse mito reproduz a crença de que as sociedades ditas “letradas” seriam cognitivamente superiores, o que resulta numa visão dicotômica entre oralidade e letramento, que são práticas sociais com a fala e com a escrita. Assim, como reforça Signorini,

a hipótese geral de uma função complementar do oral e do escrito nas práticas de letramento não se traduz apenas pela complementaridade de distribuição de “formas de comunicação” e “tipos de atividade linguística” no termos propostos por Kato (1993), mas também pela sobreposição e imbricamento dessas duas modalidades numa mesma atividade de comunicação social, o que invalida a apreensão dicotômica tradicional entre oralidade e escrita (SIGNORINI, 2001, p. 11)

Nesse caso, a visão de fala como desorganizada, variável, heterogênea e como lugar do erro, e a de escrita como planejada, estável e homogênea (dentre outros aspectos da dicotomia) cede lugar à ideia de que tanto fala quanto escrita são modalidades da língua (MARCUSCHI, 2001) que se manifestam nas atividades coletivas

⁵ Street (1984) concebe letramento como práticas sociais de leitura e escrita, propondo uma reflexão sobre modelo autônomo e ideológico. Segundo o autor, esses modelos concebem a escrita de forma diferente. O modelo ideológico se diferencia de letramento autônomo, que é considerado “singular” (em oposição a pluralidade, à diversidade de usos da escrita), como uma capacidade individual adquirida separada de seus contextos; concebe-se a escrita como uma habilidade técnica e universal que, apropriada, possibilita interação em todo e qualquer contexto. Essa tem sido uma perspectiva dominante na teoria educacional, segundo o pesquisador (STREET, 2014), que privilegia técnicas descoladas dos sujeitos na apropriação da escrita.

de linguagem de maneira imbricada. Assim, oralidade e letramento, como práticas, são cultural e ideologicamente definidos pelos sujeitos e pelas formas de agir com a fala e com escrita nos diferentes grupos sociais; com efeito, para compreendermos diferentes concepções de letramento e seus impactos na sociedade precisamos situar a escrita em seus contextos.

No viés dessa concepção social e cultural, “é possível considerar que as práticas de linguagem que emergem em situações de trabalho (...) devem ser consideradas como linguagem laboral ou profissional” (COSTA; PAZ, 2017, p. 205) e, como afirmamos, devem se relacionar com a formação proporcionada nas licenciaturas. A formação para o trabalho docente, feita em contexto universitário, envolve os letramentos acadêmicos que, segundo Fiad⁶ (2015), trata-se de um conjunto de práticas de escrita que propiciam um

olhar crítico e questionador para os eventos e práticas de letramento não só no contexto universitário mas para o contexto acadêmico entendido de modo mais amplo, envolvendo, por exemplo, publicações em periódicos científicos e eventos científicos como conferências e congressos” (FIAD, 2015, p. 26).

É necessário, então, que a formação docente em contexto universitário extrapole o letramento acadêmico, mas relacione-o, sobretudo, às práticas de linguagem **para e no** contexto de trabalho. Isso porque “leitura de artigos científicos e a produção de textos críticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico não são necessariamente transferidas ou transferíveis para a sala de aula” (VIANNA *et al*, 2016, p. 51), de forma mais específica, nem para outros espaços escolares em que os educadores realizam suas tarefas.

Tanto no letramento acadêmico quanto no profissional, diferentes gêneros de texto estão envolvidos, possibilitando a interação entre as pessoas. Nossas práticas são mediadas pela linguagem, moldada em gêneros de texto, que organizam nossas ações cotidianas, sejam elas de trabalho, de lazer, pessoais, constituídas em comunidades ou agrupamentos. Os gêneros, nesta perspectiva, são sensíveis aos contextos e seus fatores culturais e sociais; eles são socio-historicamente construídos (BRONCKART, 2006). No contexto acadêmico, defende-se a relevância do estudo explícito e da apropriação dos gêneros; assim, é possível compreender as práticas em que se “encaixam”.

O processo de desenvolvimento humano envolve a apropriação desses gêneros, visto que seu domínio permite a participação em atividades coletivas; assim, trata-se de

⁶ Baseada em Lea e Street (1998).

um mecanismo de socialização, uma possibilidade de imersão em atividades de interação humana (BRONCKART, 2006). Em qualquer contexto,

o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 1999, p. 102).

Os diferentes letramentos envolvem os gêneros que “constituem os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal” (BRONCKART, 2006, p. 145). De acordo com Bezerra e Ledo, a consideração do constructo gênero nos estudos de letramento acadêmico é fundamental: “a relação entre as práticas culturais e gêneros deve ser identificada e ressaltada no processo de letramento”. (BEZERRA; LEDO, 2018, p.147). Bezerra e Ledo⁷ afirmam que é preciso enfatizar a importância do ensino explícito das “mudanças de gêneros e modos à medida que os alunos se movem entre trabalhos em grupo, expressão oral, tomadas de notas, apresentações, escrita mais formal etc. (2018, p. 147)”. Assim, o conhecimento dos gêneros “é capaz de ajudar alunos a desenvolver uma rica compreensão dos textos que lhes serão úteis durante sua vida acadêmica e profissional” (JOHNS, 1997, p. 21, *apud* Bezerra, Ledo, 2018, p. 147). Os autores visibilizam bem a relação entre gêneros e letramento, ressaltando, ainda, que quando tratamos de letramentos estamos envolvendo fala e escrita de maneira imbricada, como acima exposto, o que nos leva a enfatizar que letramento acadêmico-profissional do docente envolve gêneros orais e escritos, ainda que o acadêmico esteja bastante centrado na escrita (RINCK, 2015; MAGALHÃES, 2018). Relacionar gêneros e letramentos é profícuo não apenas para o contexto acadêmico. Sendo os gêneros “pré-constructos”, que estão em avaliação e mudança permanente devido às demandas das atividades de linguagem, é comum que os membros mais experientes de um grupo integrem os iniciantes aos pré-construídos e seus esquemas de utilização próprios do ambiente sociocultural, como acontece nas práticas profissionais, como veremos em nossos dados.

Como fruto dessas concepções, a aprendizagem de gêneros de texto acadêmicos ou profissionais envolve mais que a aprendizagem de conhecimentos linguísticos; ela demanda a compreensão de valores sociais e culturais das práticas. Considerando que “é no processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana”

⁷ Baseados nos estudos de Lea e Street.

(BROANCKART, 1999, p. 103), se inserirmos as pessoas nas práticas acadêmicas e profissionais, na interação por esses gêneros, possibilitamos o processo de construção de identidade de discentes, docentes, pesquisadores, dentre outros. Apropriar-se dos gêneros de texto da atividade docente, e refletir sobre suas ancoragens discursivas, são mecanismos de familiarizar e sensibilizar os graduandos para as demandas reais do trabalho em contexto escolar.

Defendemos, logo, uma formação acadêmico-profissional que enfoque as práticas de letramento científicas e do trabalho docente. Para Rinck, Silva e Assis (2012) essas práticas são muito variadas e precisam ser pensadas em conjunto, ou seja, em um quadro geral que possibilite clarificar os desafios de uma didática no ensino superior com vistas a uma formação capaz de dar suporte à profissionalização.

Assim, considerando nossos cursos de formação docente, podemos nos interrogar: quais são as demandas de linguagem do contexto de trabalho? De que modo os estudos de linguagem podem contribuir com a formação de professores? Como podemos pensar numa formação universitária que sensibilize, familiarize e problematize gêneros e práticas para além dos letramentos acadêmicos, que envolva o contexto profissional?

Guedes-Pinto (2012) assevera que “a dimensão da linguagem se revela fundamental para adentrarmos na trama dos sentidos e significados ali produzidos cotidianamente” (GUEDES-PINTO, 2012, p. 140). Rinck, Silva e Assis (2012) afirmam que no ensino dos gêneros não podemos considerá-los como modelos, mas sim formas de agir. As pesquisadoras consideram que isso pode parecer irrelevante quando se trata da escrita funcional (como anotações no trabalho), pois subentende-se a escrita como mera reprodução. Todavia, devemos considerar que gêneros são artefatos simbólicos de mediação que se encontram momentaneamente estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2008). Concordamos que os aspectos convencionais dos gêneros são relevantes para sua abordagem, mas não suficientes para compreender suas relações com o contexto social e cultural mais amplo, sendo necessário, por isso, sua vivência em experiências situadas, e não uma descrição.

É por isso que não se trata de ensinar tais gêneros nas licenciaturas em disciplinas, sob pena de reduzirmos a reflexão a mera técnica. Isso acontece, por exemplo quando, em disciplinas de letramento acadêmico na graduação, frequentemente usamos os gêneros como objetos de estudo (artigo, resenha, projeto) sem que os alunos estejam efetivamente inseridos na atividade científica e na pesquisa.

A aprendizagem ocorre, mas fora do real contexto de produção; ainda que sejam necessárias essas disciplinas, articular tais produções a práticas reais externas à aula traria conhecimento mais amplo. Podemos supor que, na comparação com a aprendizagem desses gêneros no interior dos grupos de pesquisa, por exemplo, a apropriação dos gêneros e seus esquemas de utilização é mais efetiva.

Assim, os licenciandos devem ser inseridos pela linguagem no contexto de trabalho, para vivenciá-la como prática específica do letramento profissional, cujos gêneros revelam questões históricas, ideológicas e sociais da profissão. O mundo profissional se configura pela heterogeneidade de nomes de gêneros para textos próximos em suas características linguísticas e pragmáticas (SITRI; RINCK, 2015). Segundo as autoras, lida-se cada vez mais com gêneros ou subgêneros diferentes, que emanam de atividades distintas. As variações encontram-se justamente na autoria, na natureza dos destinatários e, ainda, na função que assumem na instituição, seja como um simples registro ou uma comunicação com valor legal ou não.

Dessa forma, os licenciandos podem interagir com conhecimentos pedagógicos e profissionais, bem como aprimorar suas capacidades linguísticas, produzindo textos orais e escritos não para dominar apenas questões de normatividade ou textualidade, mas para construir sua identidade como docente ao longo de sua formação inicial, bem como para fortalecer essa identidade na formação continuada. Isso porque

as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes, quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 10)

A imersão dos licenciandos nas atividades do trabalho docente permite, então, apropriar-se de conhecimentos, desenvolver capacidades do agir docente e constituir sua identidade de professor. Com base nessas ideias é que empreendemos esta pesquisa, buscando entrever a linguagem no contexto de trabalho, pela presença de gêneros de texto envolvidos nas tarefas do agir docente. Passamos, dessa forma, a tratar do encaminhamento metodológico pelo qual desenvolvemos a investigação.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para revelar o caminho metodológico da nossa pesquisa, apresentamos o contexto da coleta, os dados selecionados e elencamos os procedimentos utilizados para

análise e interpretação dos dados. Como mencionado anteriormente, o objetivo de nosso trabalho é analisar a presença de gêneros de texto que circulam no contexto da escola básica, buscando problematizar a relação desses gêneros com a formação inicial nos cursos de licenciaturas.

Os dados foram colhidos por meio de entrevistas⁸ semiestruturadas feitas com cinco professoras que exercem a profissão docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais. Como critério de escolha, optamos por professoras que se encontram ativas, exercendo a profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com aproximadamente 40 minutos cada, as entrevistas, em abril de 2020, foram realizadas via aplicativo *Whatsapp*, em virtude do isolamento social relacionado à pandemia por COVID-19 e da facilidade de gravação da interação com pessoas de diferentes realidades da região sudeste⁹, onde atuamos. A partir de chamadas de vídeo, os dados foram gravados e transcritos para fins de análise. A condução da entrevista buscou criar um contexto favorável e descontraído, de maneira a privilegiar os diferentes posicionamentos das professoras e minimizar certa tensão e desconforto¹⁰ causados nas entrevistas (SILVA; GONÇALVES, 2014) principalmente pela relação entre saber universitário e escolar, como expusemos na seção 1. Assim, a partir das suas narrativas, em pesquisas da Linguística Aplicada, como no ISD e nos estudos do letramento, buscamos a construção de sentido para o discurso dos entrevistados a partir de categorizações e de “pistas que ajudam a compreender o processo de formação do professor-leitor no decurso de sua via pessoal e profissional” (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 197), visando não o mero caráter descritivo, mas interpretativo a partir da relação entre viés teórico, contexto e sujeitos. Apresentamos abaixo os dados das entrevistadas.

⁸ Trata de entrevista de pesquisa sem intenção de desenvolvimento.

⁹ A escolha das docentes se deu propositalmente pelo nosso conhecimento sobre a experiência profissional diversificada das docentes (sala de aula, direção, supervisão, coordenação), o que poderia aclarar as diferentes tarefas do agir docente nesta etapa do ensino básico, um dos nossos objetivos.

¹⁰ Inicialmente, algumas docentes colocaram-se numa postura receio, visto que compreenderam que deveriam responder às perguntas de forma “correta ou errada”. Assim, esclarecemos, nas seguintes, que não se tratava de acertar as respostas ou corresponder às nossas expectativas, mas de efetivamente descrever **o que** e **como** realizavam as suas tarefas do dia a dia na escola.

Codiname ¹¹	Formação acadêmica	Atuação na docência	Tempo de atuação
Edna	Graduada em Normal Superior	Professora eventual dos anos iniciais e professora do 4º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais	12 anos
Natália	Graduada em Pedagogia, especialista em Alfabetização e Linguagem e mestra em Educação	Coordenadora pedagógica de escola Educação Infantil de uma universidade federal do Sudeste	14 anos
Salete	Graduada em Pedagogia	Professora regente do 5º ano do Ensino Fundamental	7 anos
Luiza	Graduada em Pedagogia	Atua na direção de uma escola da rede estadual de Minas Gerais	20 anos
Liz	Graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia	Professora de aulas especializadas da rede estadual de Minas Gerais	5 anos

Tabela 1: caracterização do grupo de participantes da pesquisa

Para análise, realizamos uma organização temática com base na introdução dos tópicos feita nas entrevistas. Primeiramente, buscamos organizar as respostas a partir de recorrência em leitura exploratória, hierarquização, seleção dos trechos e interpretação. Esse percurso permite selecionar vivências singulares das docentes e construir significações particulares, considerando o contexto de trabalho e os tipos de atividade desenvolvidas, a formação inicial e continuada, a relação com os pares, a trajetória profissional e o uso e conhecimento sobre linguagem.

Nossos dados foram categorizados em três agrupamentos que, por sua vez, são subdivididos, dada a diversidade de tópicos recorrentes nas entrevistas, apesar da unidade “gêneros de texto no contexto profissional”. Os três agrupamentos de dados são os seguintes: a) os gêneros e as práticas do contexto profissional; b) a aprendizagem dos gêneros; e c) as exigências de oralidade e letramento no contexto de trabalho: tensões e desafios.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, trazemos descrição e análise dos dados, considerando o arcabouço teórico acima abordado, na busca por uma construção de sentido para o discurso das professoras, visando perceber quais gêneros estão presentes nas tarefas do agir das docentes, a aprendizagem desses gêneros bem como os desafios vivenciados com a linguagem no âmbito profissional, o que nos leva a uma reflexão sobre a importância

¹¹ Todos os nomes das participantes, das escolas e demais tipos de identificação foram omitidos para preservar a identidade das docentes.

desses resultados para que a compreensão da complexidade do trabalho alcance a formação de professores.

4.1 OS GÊNEROS DE TEXTO DO CONTEXTO PROFISSIONAL: AS TAREFAS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE

A fim de conhecer quais gêneros de texto relacionados às tarefas docentes estão presentes em contexto escolar, buscamos, num primeiro momento, compreender quais eram suas atividades, tanto no que se refere ao agir didático quanto ao agir para além da sala de aula, mas relacionado a ele, levando-as a descrever ações específicas do seu cotidiano. Inicialmente, várias delas citaram gêneros específicos do agir didático (provas, livros e materiais didáticos, deveres), mas aos poucos foram citando outras tarefas; ao longo da entrevista, descreveram o envolvimento com a práticas de linguagem profissionais. Além de se dirigir aos alunos, as docentes estão envolvidas em ações que se relacionam aos responsáveis e a outros profissionais, sobretudo aos da saúde, conforme veremos abaixo. Uma vez que “os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 139), compreendemos que as tarefas das docentes podem ser evidenciadas na diversidade desses gêneros elencados a partir das entrevistas, que reunimos em orais e escritos, conforme na tabela abaixo.

orais	reunião de pais, reunião pedagógica, reunião institucional, de colegiado, reunião com estagiários de licenciaturas, assembleia do sindicato, texto de boas-vindas; mensagem para os pais (para reuniões), apresentação em evento acadêmico, palestra, debate, reunião de conselho deliberativo fora da escola, mas em contexto relacionado (universidade), videoconferência, aula, curso de capacitação, minicurso e aula
escritos	planos de aula, projeto, projeto pedagógico, planejamento pedagógico, planejamento escolar, planejamento anual, projeto político-pedagógico, regimento, documentos legais da secretaria de educação: lei, resoluções em geral, cartilha, calendário escolar, Q.I (quadro informativo do Estado de Minas), relatórios de (sobre) alunos para psicólogos e médicos; anamnese de aluno, relatório avaliativo, ficha individual bimestral (descrição/avaliação de alunos de E.I. e A.I.), folha de frequência, currículo (BNCC e outros tipos de documentos prescritivos, como programas e propostas curriculares do estado de Minas), portfólios, diário digital, bilhete, informe, folder, cartaz, cartilha educativa, cartão de vacinação (gêneros da área de saúde), agenda escolar/caderno de recado, panfleto, jornal, posts de redes sociais e e-mail de sindicato, recado/mensagens/bilhetes no whatsapp, e-mail, atividade de casa (Educação Infantil), dever, tarefa, cadastro para senso, ofício, pauta de reunião de conselho, pauta de reunião de pais, memorando, portaria, nota técnica, projeto de pesquisa, declaração, fichas ou relatórios para estagiários de licenciaturas, plano de atendimento (número de alunos, turmas, docentes, salas, metragem), prestação de contas, manual, histórico escolar, boletim, avaliação de desempenho de profissional efetivo, SIMADE (programa de planejamento e

registro), livros e materiais didáticos, avaliação diagnóstica, prova, Licitação, currículo vitae (para ingresso na vida profissional)
--

Tabela 2: Gêneros de texto do trabalho docente

Contrapondo-se ao senso comum, de que os docentes “apenas” ministram aulas, é possível destacar, diante do quadro exposto, alguns gêneros de texto da atividade docente que ampliam a concepção de trabalho centrada efetivamente no ensino. Conforme podemos observar, os participantes produzem seus textos em atividades muito diversificadas e mais amplas que as de sala, inclusive fora da escola. Como vimos na seção teórica, a atividade de linguagem é indiscutivelmente diversificada, e os textos presentes na atividade profissional confirmam isso. Visibilizar tais produções inerentes ao trabalho docente permite refletir sobre elas e problematizá-las em contexto de formação, conscientizando as licenciandas para as suas reais ações futuras.

Percebemos seis grupos de gêneros que se referem às tarefas do agir docente, a saber: tarefas do agir didático-pedagógico; tarefas administrativas; tarefas da educação em saúde; tarefas de comunicação com a comunidade externa (responsáveis, profissionais da saúde, profissionais das secretarias gestoras, profissionais do comércio, dentre outros); tarefas de formação e qualificação profissional, que na verdade se subdivide em duas dimensões, e tarefas da atividade sindical.

Nas tarefas do agir didático-pedagógico estão envolvidos planos de aula, cartazes, deveres, provas, relatórios, aulas e reuniões pedagógicas, currículos e documentos prescritivos e planejamentos. Nos setores administrativos, que as docentes assumem ao longo de suas carreiras, identificamos uma série de gêneros como cadastros, memorandos, ofícios, portarias, pautas, notas técnicas, textos diversificados de legislação, licitação, dentre outros, que a princípio parecem ser textos do domínio da secretaria escolar; todavia, as docentes, além dos profissionais que trabalham na secretaria da escola, lidam com esses gêneros com frequência, como informaram nas entrevistas.

No que se refere à dimensão da educação em saúde, não nos causou espanto ver que estão muito presentes gêneros como cartilhas, folders, cartazes, cartão de vacinação, textos comuns de campanhas educativas da saúde, que circulam nas escolas. É comum vermos, até com certa frequência na escola pública brasileira, diferentes projetos e campanhas de órgãos públicos em favor da promoção e do cuidado com a saúde, sendo inclusive comum também a presença de assistentes sociais nas escolas,

requisitando que as docentes promovam essas campanhas. Nesse sentido, elas precisam trabalhar com esse discurso da saúde, sem efetivamente haver preparo para isso.

Em relação à tarefa de comunicação com a comunidade externa, há uma diversidade de gêneros; tal comunicação não se dá apenas com responsáveis dos alunos (reuniões, bilhetes, agendas, e-mail, mensagens de aplicativo), que já é uma atividade muito recorrente; sobretudo, há um contato frequente com a área da saúde, muito presente nas entrevistas. As docentes são requisitadas a enviar descrições (fichas e relatórios) sobre o comportamento dos alunos para médicos, psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo. Também há uma constância na comunicação com as secretarias gestoras, no envio de comunicados, portarias, boletins, projetos e formulários diversificados. Ademais, há constante comunicação com profissionais da educação superior, lidando mais no campo da pesquisa e da qualificação profissional.

Em relação às tarefas profissionais de formação, essa se subdivide em duas: a) há a própria qualificação profissional, em cursos que realizam (cursos de extensão, participação em congressos, especialização, mestrado), no aperfeiçoamento da própria carreira; e b) há a formação de licenciandos nos estágios feitos nas escolas, que as docentes disseram realizar com frequência lidando com diferentes gêneros (relatórios, fichas, declarações); e há a formação de outros docentes, como no ato de expor sua prática em eventos, ministrar minicursos, participar de aulas na graduação, relatar sua prática em grupos de pesquisa, seja em outras escolas, em universidades ou nos setores de formação das secretarias gestoras. De fato, docentes da escola básica contribuem com a formação, apesar de seu papel ser pouco reconhecido (BUENO; DIOLINA, 2018) e esta atividade tem sido cada vez mais frequente no seu *metier*¹². É interessante destacar que em todas as entrevistas, fala e escrita estavam sempre imbricadas nas atividades das docentes. Por exemplo, as que realizaram pós-graduação (especialização ou mestrado), afirmam participar de apresentação em eventos acadêmicos, palestras e congressos. Também relatam a necessidade de escrever projeto de pesquisa, ler artigos e participar de reuniões em grupos de pesquisa. Os docentes realizam essas atividades

¹² Em nosso contexto da UFJF, por exemplo, tem sido frequente a participação de docentes da escola básica em aulas da graduação (Letras e Pedagogia), em minicurso e oficinas em eventos acadêmicos (Semana da Educação, Semana de Letras), sobretudo aqueles docentes da que já participaram de projetos institucionais como PIBID, Residência Pedagógica e projetos de extensão, assim como egressos dos programas de pós-graduação. Como realizam essas atividades e as de orientação dos estágios obrigatórios das licenciaturas (reunir com licenciandos, planejar atividades, avaliar as aulas, elaborar relatórios e declarações), esses profissionais devem ser considerados **formadores de professores**, apesar de este papel social ser pouco (ou nada) legitimado em documentos oficiais.

em tempo extra escolar não remunerado, na maioria das vezes, o que devemos, inclusive, problematizar.

Outro aspecto evidenciado na análise das entrevistas, em menor frequência, foram as tarefas sindicais, muito comuns no contexto da profissão docente, já que há efetiva e pública desqualificação¹³ no contexto brasileiro, sendo, por isso, necessária a articulação com esta instância, na busca pela ampliação e manutenção de direitos. Nesse agir, as docentes citaram gêneros relacionados às atividades de sindicatos, como e-mails, folders e assembleias.

Percebemos, assim, que esses gêneros orais e escritos podem ser agrupados considerando as tarefas, a fim de facilitar a visualização das atividades que os docentes realizam na contemporaneidade, não sendo necessariamente estas tarefas computadas em sua carga horária. Construimos uma imagem e um quadro que relacionam os gêneros e as tarefas das docentes entrevistadas, apresentados a seguir.



Figura 1: tarefas do agir docente

Para além de lecionar, podemos perceber que os docentes da escola básica realizam atualmente tarefas muito diversificadas e assume diferentes funções. Vale

¹³ Citamos, no contexto do isolamento causado pela pandemia do COVID-19, em 2020, o discurso do presidente Jair Bolsonaro em relação aos docentes: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-ataca-sindicato-de-professores-diz-que-pediu-ao-mec-orientacao-para-volta-as-aulas-24646109>

destacar, ainda, que as carreiras municipais e estaduais, pelo menos no nosso contexto, envolvem horas de trabalho para sala de aula e poucas horas de trabalho extraclasse. Assim, é necessário questionar em que momento as docentes realizam tantas tarefas e quanto tempo de sua vida particular dedicam a tais atividades. No quadro seguinte, pudemos relacionar essas tarefas do agir docente aos gêneros postos no quadro 1, conforme podemos ver abaixo.

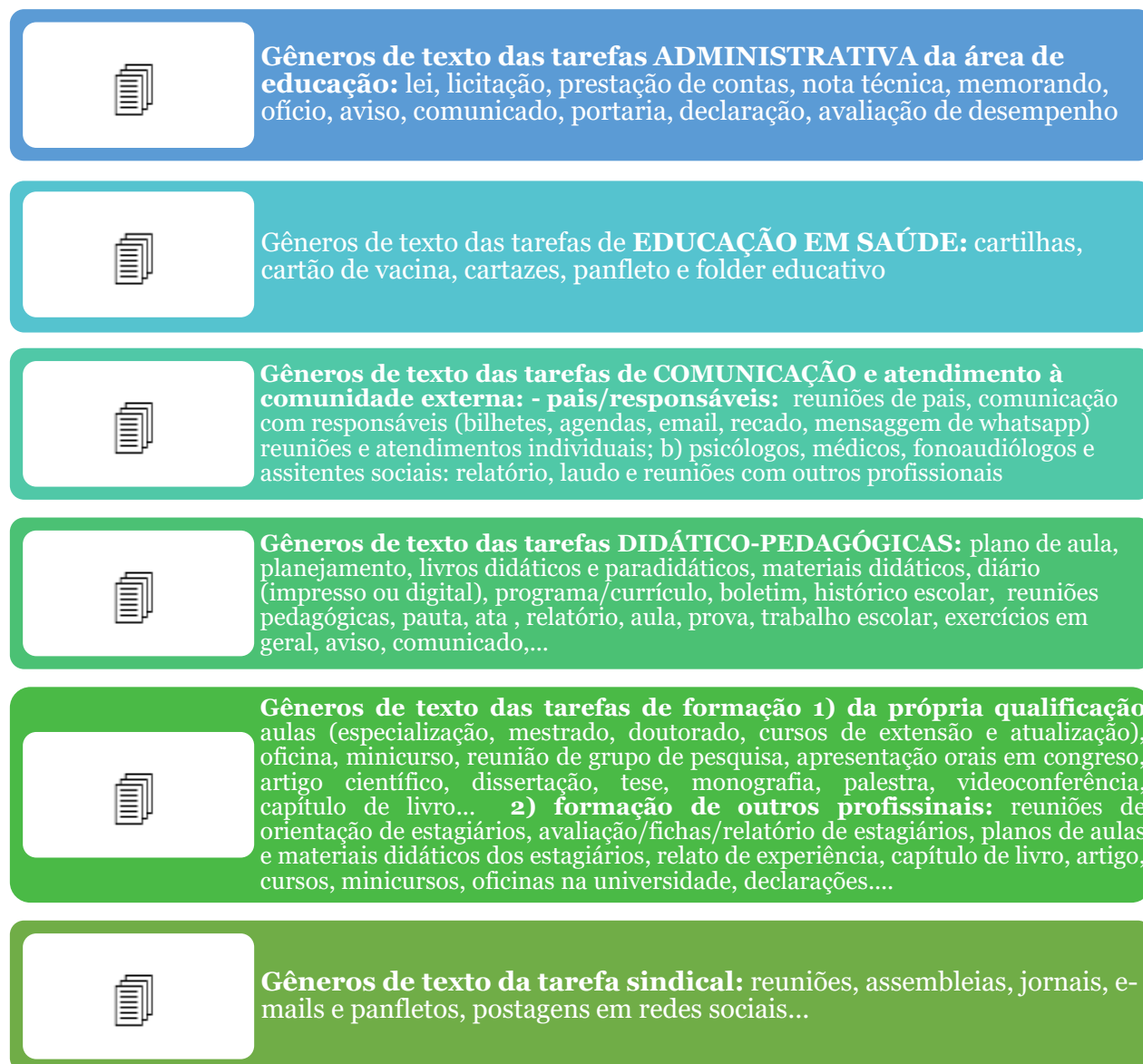


Figura 2: Gêneros de texto e tarefas do agir docente

Considerando que são muitas as ações que as docentes realizam em seu contexto, é necessário refletir em que medida as práticas acadêmicas colaboram para essa atuação profissional. Acerca disso, Rinck (2015) assevera que o interesse na escrita profissional do mundo acadêmico acontece por meio de textos sobre as práticas, de maneira que os

estudantes possam se familiarizar com os gêneros em uso e se apropriar de suas operações de linguagem.

Nesse sentido, perguntamo-nos: quantas vezes nossos licenciandos leem ou produzem os gêneros de textos próprios da profissão docente nos estágios? Por que enfocamos nas nossas graduações muitos gêneros da atividade científica e poucos do trabalho docente? Em que medida propiciamos inserção dos futuros professores, juntamente com seus supervisores de estágio, por exemplo, em reuniões, na produção de laudos e relatórios sobre os alunos para o campo da saúde, que frequentemente solicitam esses documentos às escolas? Se as escolas são frequentemente requeridas em campanhas de saúde, por que razão essas tarefas são pouco abordadas na formação?

Não é raro o docente se deparar com gêneros nunca vistos antes em sua formação e enfrentar dificuldades em sua produção. Como vimos em nosso referencial, leitura e escrita de gêneros acadêmicos não são suficientes para que o docente realize seu trabalho em contexto escolar.

Consideramos a imersão como ponto essencial para a formação profissional. A inserção de graduandos na escola e conseqüentemente na interação com esses gêneros da profissão docente pode acontecer a partir do contato com o trabalho, considerando suas adversidades construídas na coletividade da profissão. Desta maneira, os docentes podem conhecer esses gêneros praticando-os com seus pares, numa aprendizagem que ultrapassa os processos de descrição e didatização, mas que busque experienciá-los. Isso é o que propõe o ISD quando indica uma mediação formativa (BRONCKART, 2006), de modo que os membros mais experientes de um grupo possam integrar os iniciantes aos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural.

Na formação inicial, o estágio obrigatório cumpre um papel importante na construção de conhecimentos relativos às questões pedagógicas, sendo às vezes o único contato que os graduandos têm com os gêneros do agir didático-pedagógico (aulas, livros didáticos, provas, deveres, currículos, planejamentos), já que a universidade prioriza os gêneros acadêmicos; sendo assim conforme relatam as docentes entrevistadas, o estágio poderia ser uma oportunidade de conhecer práticas e gêneros para além da sala de aula. Conforme mencionam Reichman e Guedes-Pinto (2018, p.15), o estágio é uma importante “instância constitutiva do ser professor”, um significativo espaço de formação crítica para a docência. Desta forma, neles, os graduandos podem fomentar a construção de uma cultura profissional por meio da interação com esses gêneros.

Todavia, os estágios constituem apenas 400h do total de 3200h das licenciaturas¹⁴, ou seja, 12% das horas do curso para envolver as questões de sala de aula; as experiências poderiam ser ampliadas para a constituição da identidade por meio da vivência com outras tarefas. Uma das entrevistas têm uma consciência sobre essa questão, como podemos ver abaixo:

Entrevista 2 - Natália - você tocou no... num ponto que eu acho muito importante... questão do estágio, né? A imersão desse aluno na formação... é... no contexto escolar mesmo. Por que o estágio ele é muito visto como um... um lugar... é... a função... **a função do estágio ela foi esvaziada durante todo esse tempo, né?** A função... a real função do estágio. E aí acaba que **o estagiário ela vai pra sala de aula pra assistir só o professor** e as outras... é ... interações que a escola proporciona... né... é... por que a reunião de pais que é um planejamento... uma coisa assim, **o aluno tá assim a parte de todo esse...**

Tabela 3: trecho da entrevista 2 com a professora Natália

Para além do estágio, que a professora ainda acertadamente problematiza afirmando que a aluna vai “assistir” outra docente, não seria proveitoso, também, relacionar a Prática como Componente Curricular (PCC) com as diversas atividades de linguagem típicas do contexto de trabalho, contribuindo para sua profissionalização? Em muitos casos, essas PPCs são cumpridas como disciplinas nas universidades, às vezes como imersão na escola, às vezes como discussões que buscam superar o par teoria/prática, ou seja, há atividades muito diversificadas (CAETANO, *et al*, s/d; MOHR, WIELEWICKI, 2017). Como as orientações para as PPCs não trazem definições precisas, muitas vezes são implementadas sem engajamento dos licenciandos na profissionalização do docente.

Acreditamos, então, que a inserção nas atividades de linguagem oral e escrita inerente ao trabalho docente, a partir dos gêneros mapeados em cada realidade escolar, poderia estar conjugada com as práticas de letramento acadêmico de modo a colaborar com a profissionalização. Precisamos, a partir dessas problematizações, construir novas formas de abrir espaço para essa relação.

4.2 A APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS

Além de visualizar e problematizar as tarefas desempenhadas pelas profissionais, nossa entrevista versou sobre a aprendizagem desses gêneros. Como foram longas e

¹⁴ Segundo a Resolução n. 2 – parecer CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no país (2015, 2019)

diversificadas as respostas, dividimos essa seção em três partes, em que abordamos: a) como foi realizada a aprendizagem desses gêneros; b) estratégias usadas para aprender os gêneros ainda não dominados, bem como vencer possíveis dificuldades na interação pela linguagem; e c) o papel da universidade na reflexão sobre a linguagem.

Nas discussões, duas abordagens foram comuns: houve severas críticas à formação docente, e a dicotomia “teoria-prática” atravessou todas as entrevistas com altíssima frequência.

Em relação à aprendizagem dos gêneros, é unânime que a universidade não dá suporte às várias tarefas do campo profissional. Vejamos os trechos abaixo sobre isso:

Entrevista 1 – Não aprende em lugar nenhum. Aprende no dia que você cai na reunião. Tem que fazer e pronto.
Entrevista 2 – Óh se é pra falar que foi na faculdade... não foi. Foi na vida.
Entrevista 3 – Um... na faculdade não. Na faculdade pouca coisa... vou falar a verdade, pouca coisa eu... trouxe da faculdade pro meu cotidiano escolar. Tem muito do que eu aprendo no meu dia a dia.
Entrevista 4 – Onde que eu aprendi? Lendo...e assim eu... a gente faz, gente... deixa eu te falar. A gente faz faculdade mesmo, a gente estuda lá todos aqueles anos, faz pós, tá, mas o que que acontece, a gente só vai aprender quando a gente vem pra escola. Igual a gente, igual eu fiz pedagogia e vim é...é... trabalhar na escola. Eu só aprendi depois que eu comecei a trabalhar. E assim, e na, na, aqui na educação a gente vê que a gente tem que ler muito.

Tabela 4: trecho da entrevista com as professoras Edna, Natália, Salete e Luiza

Nesses trechos, as docentes relatam que a apropriação dos gêneros de texto não partiu das instituições formadoras. Os dados permitem-nos inferir que a ausência de relação entre universidade e trabalho ocasionou dificuldades no início de suas carreiras. Não se trata, como afirmamos, de criar disciplina universitária para inserir técnicas de escrita, mas imersão nas atividades profissionais, o que propiciaria, ainda na graduação, uma mediação formativa entre a profissional e a estagiária, na participação e na compreensão desses gêneros: haveria uma integração das docentes recém-chegadas ao conjunto de pré-construídos disponíveis no ambiente sociocultural.

Podemos perceber que todas as professoras fazem críticas à formação, por haver pouca relação entre a licenciatura e o trabalho real, sejam as docentes que se formaram há mais tempo, sejam as que se formaram mais recentemente. Sendo assim, essa dicotomia teoria e prática, que é histórica, como vimos na seção teórica, precisa ser superada. E como dissemos, uma forma de fazer isso poderia ser o estreitamento entre discussões teóricas sobre e no campo profissional, de forma a tornar mais clara essa relação, e não suas diferenças. Seria importante também pensar em um percurso de formação em que a teoria não precede a prática, mas na simultaneidade.

Em relação às estratégias para a aprendizagem de gêneros específicos da atividade docente, bem como a superação de dificuldades, os excertos revelam que tal aprendizagem se efetiva na interação com os profissionais mais experientes.

Entrevista 1 - Sim. Geralmente eu busco **alguém que eu ache que saiba mais que eu** a respeito da situação, né. Quando eu não consigo sozinha resolver a questão que eu tenha dificuldade, **eu busco geralmente o supervisor, a diretora** da escola ou alguma **outra colega de profissão** que possa tirar as minhas dúvidas com relação a escrita do que eu preciso. É a gente sempre vai lançando mão daquelas **pessoas mais experientes**, né. A gente vai... é se baseando nas pessoas mais experientes...

Entrevista 4 - É... tá... então na escola tem essa coisa tudo a gente acha aqui. Tem pra gente aqui, na secretaria da escola tem gente, **tem gente que saiba**. A secretária da escola da época, ela sabia. Então daí **ela me ensinou muita coisa**. Muito preenchimento de documento ela me ensinou, e **ler** ((enfazitando a palavra)), e a gente tinha que **ler** muita coisa, pra aprender a preencher, pra aprender a fazer, e depois foi informatizando, vinha um monte de material de passo-a-passo, pra gente entrar

Tabela 5: trecho da entrevista com as professoras Edna e Luiza

Embora tenhamos trazido apenas dois trechos, as 5 entrevistadas afirmam lançar mão de experiências dos colegas. Identificamos que as docentes buscam na relação com o outro construir seu conhecimento de forma coletiva, ou seja, é no coletivo que se produz a segurança e o domínio sobre as tarefas e a linguagem da esfera profissional. O trabalho docente não deve ser visto de forma mecanizada, já que é de natureza interativa, o que percebemos pelos depoimentos. O respaldo de membros mais experientes é importante, seja para as docentes recém-formadas ou com longo percurso profissional.

Outra estratégia recorrente nas entrevistas foi a busca de modelos na internet.

Entrevista 1 – É... com relação a relatório... a gente... eu pelo menos, **eu sempre busco na internet algum modelo** que direciono pra cada profissional. Se eu vou mandar um relatório para um médico eu faço de uma forma se eu vou mandar pro psicólogo, eu faço de outra forma...

Entrevista 4 – Agora **eu busco na internet? Busco...** Não... **às vezes...depende...** às vezes tem que procurar uma resolução que tá lá na internet, mas muita das vezes as que a gente tem que ler pra fazer o nosso trabalho, elas mandam no nosso e-mail da gente, manda pro grupo do *whatsapp* também, que agora eles estão usando muito. Vídeo conferência, que agora também a gente tá tendo, já começou abriu aí já tivemos umas três. Então tá... tá... é assim...

Entrevista 5 - eu pra não ficar dependendo de alguém, da coordenadora, eu mesma fiz a minha parte pra eu ter o meu posicionamento no dia. Então eu **pesquisei no google:** o que falar na reunião dos pais, é... pesquisei... o que que é bom, dicas que a gente pode dar... pesquisei até uma contação de história pra eu fazer, pra poder... é... (inaudível).

Tabela 6: trecho da entrevista com as professoras Edna, Luiza e Liz

Para além de buscar modelos na internet, é preciso ser capaz de participar de variadas práticas sociais, analisando as informações provenientes de várias fontes disponíveis forma crítica, conforme alertam Kersch e Marques (2018). As autoras apontam que os formadores devem auxiliar licenciandos a ressignificar suas concepções

de linguagem para o século XXI. Isso porque a formação esperada deve estar atrelada ao desenvolvimento de novas habilidades que promovam uma “emancipação digital” (KERSCH; MARQUES, 2018, p. 86), não se tratando, é claro, de apenas de habilidades para “usar computadores, mídias sociais e internet” (p. 94), mas para uso crítico. Como sabemos, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados e, por isso, apenas encontrar modelos na internet não promove efetiva capacidade para o agir. Essa adaptação de linguagem oral e escrita para diferentes situações pode constituir momentos de reflexão ao longo da licenciatura.

No tocante à pertinência de a aprendizagem de gêneros de texto do âmbito profissional se dar durante a formação inicial, selecionados os seguintes trechos:

Entrevista 1 - Ah eu acho que seria sim. Por que muitas vezes eu vejo profissionais que não tem a menor noção de como iniciar um relatório por exemplo, sobre um aluno. Se não tiver um modelo pronto a pessoa não consegue fazer . Isso existe, já vi já aconteceu. De chegar em escolas, as pessoas não saber fazer um relatório . Eu acho que seria interessante a pessoa... Eu não digo uma matéria específica no curso , mas que fosse mais ... diversificado, né. Que durante o curso ela tivesse que fazer vários trabalhos nesse sentido. Faz um relatório tal... faz um portifólio tal... faz... um relatório bimestral do aluno... poderia na faculdade, na formação ou na formação continuada ter sim .
Entrevista 2 - Na faculdade aprendi muito pouco dessa parte pedagógica. Era mais as escritas acadêmicas mesmo, né?
Entrevista 3 - Ah com certeza, por que só a teoria num garante uma prática , né? Então, o que eu senti muita falta na faculdade, foi muito é... é conciliar isso ... a teoria com a prática, né? Por que eu também não gosto daquele discurso “ah na teoria é uma coisa, mas na prática é outra.” Mas por que que é isso? É por que a gente não fez essa reflexão na faculdade no meu ponto de vista. Por que, assim, na... por exemplo, na UFJF não era uma coisa voltada pra metodologias de sala de aula, era muito baseada em pesquisa , né? Na universidade pública ela realmente ela é baseada nisso, mas ali dentro não é todo mundo que quer seguir pesquisa . E quem vai pra sala de aula? Quem vai pro chão da escola?

Tabela 7: trecho da entrevista com as professoras Edna, Natália e Salete

Como vemos, é unânime a defesa de que a universidade deveria assumir a tarefa de inserir alunos nos gêneros de texto das tarefas profissionais. Esta é a parte mais crítica das entrevistas, quando se tematiza uma lacuna para a atuação das professoras, que afirmam veementemente não terem se formado com capacidade para usar ferramentas da prática pedagógica. É importante nos atentarmos para a relação dicotômica que se pôs também entre **pesquisa** e **prática**, conforme vemos na entrevista 3, que é relevadora de que precisamos, na universidade, explicitar melhor como resultados de pesquisas podem sustentar o trabalho docente; assim, os graduandos podem perceber que o trabalho é tanto teórico, em sua epistemologia, quanto prático, em diferentes maneiras de vivenciá-lo, de maneira dialética e não em disputa. Também devemos assumir um discurso de que a prática não pode ser afastada

de pesquisa e teoria. Essa percepção nos dá valiosas pistas para encaminhar nossas futuras práticas na licenciatura.

Para que a universidade assuma este papel, as entrevistas evidenciam o estágio, que é justamente o espaço identificado com a profissão e com campo prático.

Entrevista 1 - Eu acho que seria **possível sim**. Por exemplo, se eu tenho que fazer um relatório dum aluno meu, **o estagiário pode acompanhar**. Eu não vejo problema com relação a isso não. Acho que poderia, **deveria** até, né? Porque **o próprio estagiário depois tem que fazer os relatórios dele**. Ele vai observar as aulas... ele vai fazer seus relatórios. Ele pode até incluir no relatório que, sei lá que **aprendeu a fazer relatório sobre aluno**, alguma coisa que acrescente na **vivência** e na aprendizagem dele.

Entrevista 5 → É... ele, ele ensina também. Graças a Deus a pessoa que mais me ajudou é... a **professora regente** na época, ela, ela teve **toda disposição de passar tudo o que ela podia pra mim**. Isso foi muito bom. Mas ao mesmo tempo a sala era uma sala muito desestruturada, muito grande, é... com muitas dificuldades, com muitas crianças que... é... que tinha algum transtorno... então eu acabava que ajudava também entendeu... então coisas da nossa situação, da nossa realidade.

Tabela 8: trecho da entrevista com as professoras Edna e Liz

Os trechos mostram que as docentes acreditam que a inserção no estágio auxilia o futuro professor a ter maior domínio sobre os gêneros profissionais, como o relatório, que pode servir ao licenciando como uma vivência no campo do trabalho, e não apenas como aprendizagem da técnica. Nesse caso, o estágio é visto como um campo de conhecimento, e não como transposição acrítica.

Bronckart (2009) assevera que a apropriação de conhecimentos sobre as dimensões concretas ou reais de um trabalho é uma das fundamentais da formação para o exercício da profissão. A construção de saberes ou de procedimentos formais permanece indispensável à formação docente, e as capacidades praxiológicas construídas dentro dos mecanismos de análise das práticas deveriam estar vinculadas aos saberes coletivos (BRONCKART, 2009). Como exemplo disso, a docente Liz (entrevista 5) relembra da sua supervisora de estágio que a auxiliou muito em sua formação, o que depois reverberou em sua prática, apesar da experiência negativa em sala. O autor enfatiza que o objetivo da formação não é tornar eficaz as situações de trabalho real dos formandos, mas sim fornecer recursos para o seu desenvolvimento como profissional, como ressaltou Liz.

Nos dois trechos abaixo, quando as entrevistadas afirmam que o estágio deve ser campo de aprendizagem profissional e dos gêneros de texto, elas enfatizam que a relação com o trabalho deve perpassar atividades externas à sala de aula.

Entrevista 2 – Com certeza. Obviamente que sim. Que... primeiro que ele... esses novos graduandos chegam na escola muito perdidos e se você não tem é... habilidade de correr atrás sozinho ou a sorte de tá com pessoas capacitadas e que vão te ensinar bem na prática, você vai aprender sozinho ou fazer mal feito. E assim, eu senti muita falta na minha graduação, foi há mais de dez anos atrás, eu acredito que o currículo da pedagogia já deva ter mudado, de é... disciplinas e.. e... ensinamentos que tinham... tivessem um mínimo de ligação com a prática. Eu acho que hoje em dia, isso já melhorou muito. Na minha época não foi assim. **Mas a prática de escola não é só a didática, não é só o ensinar. Tem que saber conduzir uma reunião de pais, você saber elaborar um bilhete** que é o gênero que eu botei aqui pra apanhar... coitadinho. Mas os gêneros... elaborar um dever de casa, **elaborar uma pesquisa** com as crianças, né... pequenas ou de Fundamental, **isso faz parte do trabalho do professor e isso não é ensinado em nenhum lugar.**

Entrevista 4 → Uai... com certeza. Com certeza, num vem, aqui o... **num vejo ninguém pedindo resolução de nada pra ver nada.** Eles é... eles vêm aqui mais mesmo **fazer estágio na sala de aula**, e com a supervisora. O que que eles... geralmente pedem, é o **regimento escolar** e a **proposta pedagógica**. Mas não pede a **resolução**, ah deixa eu ler a resolução do calendário... como foi, como foi elaborado o calendário. Não vejo, se alguém pediu não lembro. Ah deixa eu ver a resolução como é que montou o quadro da escola... não vejo pedir, e vou te falar **é muito importante tá... é muito importante saber, saber que o colegiado, o a... o professor, o professor ele tem que saber que o co... calendário não é feito de qualquer jeito não.** Tem uma resolução pra elaborar aquele calendário. Tem toda uma norma pra você fazer. Então às vezes a estagiária vem, mas nada pra isso. Vêm pra sala de aula, pra supervisão, num vê essas coisas, entendeu.

Tabela 9: trecho da entrevista com as professoras Natália e Luiza

A percepção, ainda como graduandos, de que o trabalho docente engloba tarefas para além da sala, como afirma Natália, é um conhecimento essencial de que os futuros docentes precisam ter consciência, uma vez que ainda impera o mito de que professor tem como atividade “apenas” o ensino. O estágio, como espaço de reflexão, promove visibilização das representações sobre o trabalho docente construídas nesta esfera; é uma etapa na qual emergem conflitos e tensões ligados ao fazer docente (ASSIS, 2018), proporcionando também muitas aprendizagens para além do ensino.

Segundo Calderano (2014), o estágio se constitui como um dos principais impasses encontrados na formação, visto que ele se “assenta na relação entre teoria e prática, universidade e escola, formação e trabalho docente, fundamentos e ações pedagógicas” (CALDERANO, 2014, p. 25). Mesmo considerando a existência de uma organização institucional, ainda há muita opacidade sobre o estágio no que se refere às condições e às orientações apresentadas pelas instituições formadoras. Nesse contexto, se os estágios se apresentam de forma fragmentada, as docentes entrevistadas nos indicam importantes aprendizagens para este momento, como a interação com a linguagem, como discutimos nesta pesquisa, que propiciam o desenvolvimento a partir da interação e da reflexão pela oralidade e pela escrita no contexto de trabalho.

As experiências concretas podem auxiliar os graduandos a se posicionarem diante das visões dicotômicas e das tensões oriundas da profissão, propiciando mais segurança e compreensão real do trabalho. Reforçamos, a partir da voz das docentes, a

importância de promover oportunidades para que os professores articulem seus conhecimentos, suas experiências e saberes docentes em espaços já existentes no currículo (PPCs e estágios, por exemplo), bem como criando novos espaços de atuação, como a pesquisa sobre/no campo educacional.

4.3 EXIGÊNCIAS DE ORALIDADE E LETRAMENTO NO CONTEXTO DE TRABALHO: TENSÕES E DESAFIOS

Como vimos, os estudos de letramento não apenas incidem nos impactos da escrita na sociedade, como também permitem compreender as tensões, relações de poder e valores agregados à escrita, visto que as análises se inserem em questões culturais, sociais e subjetivas. Assim também no ISD, as significações são construídas considerando contextos, sujeitos e suas relações em atividades coletivas. Nas entrevistas com as professoras, percebemos a complexidade do trabalho a partir da vivência com diferentes gêneros, o que poderia contribuir para problematizar as diferentes tensões e desafios que experienciam na realidade da escola, que destacamos abaixo.

4.3.1 INSTABILIDADE DOS GÊNEROS NO AGIR DOCENTE

Uma questão a ser destacada é que, apesar de gêneros e tarefas docentes terem certa estabilidade e previsão, a instabilidade é frequentemente abordada nas entrevistas. Quando fizemos a pergunta sobre a aprendizagem dos gêneros do contexto de trabalho, o discurso é uníssono em afirmar que cada escola trabalha com uma perspectiva e, então, esta aprendizagem precisa ser local e passar pelo crivo dos pares. Nesse caso, futuros professores precisam criar consciência de que gênero não é mera forma linguística, não é criado “*a priori*” mas em decorrência de uma atividade.

Entrevista 1 - Quando eu estudei, por exemplo, fiz o magistério de nível médio, nós tínhamos uma matéria que chamava Didática e, nessa matéria a gente aprendeu a fazer **plano de aula**. Se ao longo do tempo, o **plano de aula foi modificando**. Antes a gente só colocava o conteúdo e a atividade que ia dar. Depois passamos pra matriz curricular... né... os, como é que fala? Os... direitos de aprendizagem da criança, os objetivos... isso foi crescendo. Aí depois começou a diminuir de novo. Então, cada escola utiliza um tipo de plano de aula e a gente tem que se adequar ao tipo de plano que aquela escola exige. Tem escola que nem exige plano, né? É... **com relação a relatório...** a gente... eu pelo menos, eu sempre busco na internet algum modelo que **direção pra cada profissional**. Se eu vou mandar um relatório **para um médico eu faço de uma forma se eu vou mandar pro psicólogo, eu faço de outra forma...**

Entrevista 2: ... eu aprendi a escrever bilhete... porque pode parecer bobeira... vocês que são da área vão concordar comigo, parece assim... ah escreve um bilhete, bilhete é um **gênero menor**, vamos dizer assim, mais fácil de se elaborar...

Entrevista 2: Então assim... suponhamos um banho de mangueira... aqui é muito calor, a gente faz muito banho de mangueira. Tem banho parará, parará, as crianças tem que trazer isso, isso, isso e isso. Aí no dia a criança não traz. A mãe fala: uai ..., mas não tá escrito isso no bilhete?... **Então o bilhete ele tem que cumprir esse objetivo de comunicar e tem que meio que rebolar pra ele ser muito direto e muito esclarecedor.** Então, o bilhete é um dos principais assim que a gente usa todo dia, toda hora.

Entrevista 2: Você me perguntou aonde eu aprendi a escrita do texto, né? Eu já acho que um gênero do bilhete, principalmente que vai pra pais de crianças pequenas, **eles têm que ser mais detalhado, mais elaborado com algumas informações mais precisas e tal.** Então, vai muito também do jeito da pessoa que tá coordenando aquilo ali, por que **você não tem um modelo único** de bilhete que vai pras agendas em todas as escolas do Brasil. Não existe isso. Então a gente tem mais ou menos ... como funciona e também muito da credibilidade que você quer passar. Por exemplo, tem muitas escolas que mandam bilhete... assim... **com o português no diminutivo...** porque como são crianças pequenas... **como se o bilhete fosse uma extensão da sala de aula** É bilhete pra falar de piolho... tem alguns bichinhos nas cabecinhas de nossas crianças... Eu não gosto. Eu acho que a gente tem que passar credibilidade naquilo que a gente tá falando. Então, vai muito também do... da pessoa... que... é... que... tá assumindo aquela voz ali... né... que tá escrito.

Tabela 10: trechos da entrevista 2 com a professora Edna e Natália

No primeiro excerto, vemos que a docente aprendeu ao longo da própria carreira que os gêneros mudam no curso da história. Tendo em vista que gêneros não têm padrão, mas passam pelo crivo de outros profissionais, como vemos Edna afirmar quando escreve relatório para médicos ou psicólogo, tal prática cria consciência na docente sobre a instabilidade da linguagem, sendo diretamente alterada pelo destinatário. Como citamos acima, Sitri e Rink (2015) mostram que os textos variam pela autoria, pelos destinatários e pelas funções que assumimos nas instituições e, neste caso, fica muito clara a variação na escrita por conta do destinatário. Este seria um aprendizado importante para futuras docentes que, atuando em diferentes realidades educacionais em sua formação, poderiam perceber que a linguagem está além do sistema, pois trata-se de um produto da atividade humana. Isso permitiria, inclusive, apropriar-se de uma concepção interacionista para abordar, no ensino, os gêneros como formas de participação social.

Esta afirmação vale, também, para o segundo exemplo, em que a professora afirma que o bilhete não é um gênero simples como pode parecer, visto que a precisão de informações tem que ser constante para que não haja conflitos na comunicação com os pais. Isso se deva ao fato de que a interação com os responsáveis é frequente e a indicação de atividades tem que ser muito precisa. Nesse caso, não se trata de mera escrita técnica, quando percebemos que a professora diz que não é um “gênero menor”, que “tem que rebolar” para fazê-lo efetivamente cumprir sua função, visto que ele altera a rotina das pessoas.

Em se tratando de destinatário, a professora Natália ainda ressalta que o uso de diminutivos frequentes nos bilhetes parecer estar inadequado, visto que os pais não são

as crianças e, sim, os destinatários, sendo desnecessário “infantilizar” a linguagem. Nesse caso, é perceptível a consciência da professora quando diz que a credibilidade depende de quem assume essa “voz” institucional, que não pode ser infantilizada. A partir de sua vivência profissional, aprende-se como o gênero é uma prática social e não mero código.

4.3.2 COMUNICAÇÃO COM OUTRAS PROFISSÕES E A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

Outro aspecto que nos leva a pensar que as práticas de letramento profissional envolvem tensões é a interação constante com diferentes sujeitos e a responsabilização enunciativa. Como afirmamos, nas entrevistas, as docentes assinalam que se relacionam com profissionais de outras áreas do conhecimento e, de fato, essa necessidade interpõem alguns desafios, como podemos ver nos excertos abaixo. Ademais, a produção de avaliações qualitativas de crianças não é tarefa simples, segundo as docentes, uma vez que o que é escrito é de responsabilidade delas e, talvez, essa avaliação produza significações negativas:

Entrevista 3: É... me indicavam formas assim... é... mais, como é que eu posso dizer? Mais sutis, por exemplo, de indicar alguma coisa da criança, né? Ao invés de chamar a criança de mentirosa... aí eu lembro desse exemplo, **em vez de falar que ele é mentirosa, vai falar que ela falta... ela falta com a verdade.** Então, assim, formas de... de indicar alguma coisa, alguma situação problema só que mais florido, vamos dizer assim. Mas com certeza não foi na faculdade. Infelizmente, muita coisa assim, **eu aprendi errando dentro da escola, né? E esses relatórios eu tenho dificuldade de fazer por que eu acabo influenciando no que ... no que o outro profissional vai ver da criança, né?** Então, eu sempre, quando eu faço eu peço pra FULANA dá uma olhada, dá uma revisada. Às vezes eu pergunto pra algum colega.

Entrevista 3: É, as vezes, a criança no seu instrumento, **no instrumento que você usa pra avaliar**, as vezes aquele instrumento não vai atingir a criança e as vezes não dá tempo da gente pensar em outras formas. Então, quando eu vou fazer **meu relatório**, eu gosto muito de pensar na criança mesmo específica... é... e **tentar não ser tão dura com ela, mas também não tampar o sol com a peneira.** Então, assim, eu tento ver a dificuldade dela. **E é um processo muito difícil, não é uma coisa fácil eu produzir uma ficha avaliativa da criança.** Por que é... quem me garante que se eu não usasse outro instrumento avaliativo... ela... eu não teria outra resposta? Como que eu posso garantir que naquele bimestre que determinado assunto não... ela não atingiu por incapacidade dela?

Tabela 11: trechos da entrevista 3 com a professora Salete

Nesse caso, percebemos pelos discursos das docentes uma constante preocupação em realizar seu trabalho avaliativo na produção de instrumentos e relatórios. É preciso, assim,

renunciar à visão puramente técnica da escrita ou uma abordagem instrumental da escrita a serviço do sucesso acadêmico ou da inserção profissional. Formar para a escrita é interrogar-se sobre o como se pratica a

escrita na universidade para dar a ela sua merecida importância (LOPES, RINCK, 2019, p. 17)

Não se trata de mera transmissão de informação quando se usa a linguagem na escola, mas de responsabilidade nessa produção, uma vez que o que será informado terá consequências, sobretudo quando se trata da leitura de outros profissionais. Na área da saúde, por exemplo, é importante saber descrever comportamentos e atitudes dos alunos, visto que isso pode reverberar em medicalização, por exemplo.

4.3.3 OS PAIS ANALFABETOS

O uso da linguagem no contexto escolar público requer muitas adaptações, sobretudo quando se lida com os pais dos alunos. Vejamos o trecho da entrevista abaixo:

Entrevista 5: E aí eu lembro que a professora falou que tem que ser de forma bem objetiva é... bem clara... tem que começar falando já o assunto porque senão a mãe num consegue entender até o final. Já tem que falar o recado bem, bem prático. E o lugar onde eu dava aula tinha muitas pessoas até analfabetas, os pais analfabetos... era uma área bem, bem assim, um nível bem inferior mesmo. **E... e eu sentia muita dificuldade de fazer esses bilhetes** porque os pais pareciam que não entendiam... não entendiam o que estava... o que a gente tava querendo. Eles não sabem interpretar. **E eu lembro que tive essa necessidade de... de aprender uma maneira de falar.** Então eu sempre mandava o bilhete no caderno, mas depois eu reforçava também falando com os pais.

Tabela 12: trechos da entrevista com a professora Liz

Nesse trecho, a professora falava da experiência na graduação e sua relação com o trabalho. Percebe-se pela sua fala que a aprendizagem no contexto profissional se deu tanto na fala quanto na escrita, uma vez que essa aprendizagem foi necessária porque “os pais pareciam que não entendiam... não entendiam o que estava... o que a gente tava querendo. Eles não sabem interpretar.” Apesar de termos aqui um exemplo de um caso particular, sabemos que muitos responsáveis por alunos de escolas públicas no país têm pouca escolarização, o que coloca este fato como muito provável na vida do docente que lecionará em escolas da rede pública.

Quando tomamos o trecho de Bronckart (1999, p. 102) de que os gêneros “são produtos de configurações de escolhas, que se constroem momentaneamente” escolhas essas que conservam “uma grande parte de liberdade”, percebemos o quanto ela é induzida pela interação com os pares da comunidade escolar, mostrando mesmo que o uso nas atividades é que molda a linguagem em função de seus objetivos. É consenso que a relação das professoras com os responsáveis, na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF, é muito constante e, por isso, conceber essa atividade como inerente ao

trabalho leva-nos a constatar que a atividade docente está muito além da sala de aula. Dessa forma, consideramos que os desafios e as dificuldades enfrentados pelas docentes podem ser foco de reflexão pelos licenciandos, ampliado assim sua consciência sobre as tarefas que irão realmente desempenhar.

4.3.4 AS COBRANÇAS EM RELAÇÃO À LINGUAGEM INSTITUCIONAL

No entorno das práticas de letramento, como afirmamos, é possível observar os diferentes conflitos em função da identidade dos participantes, das instituições e da forma como lidam com a escrita. Vejamos o trecho abaixo:

Entrevista 2: eu aprendi a escrever bilhete... porque pode parecer bobeira... vocês que são da área vão concordar comigo, parece assim... ah escreve um bilhete, bilhete é um gênero menor, vamos dizer assim, mais fácil de se elaborar, mas um bilhete de agenda educacional **ele precisa ser muito bem cuidado**. Por que a gente precisa toda hora ver ... a informação que está no bilhete. **Não pode haver nenhum erro de Português porque, imagina um bilhete vindo da escola com algum erro?**

Entrevista 2: são gêneros mais técnicos que tem uma série de protocolos pra... pra cumprir pra atender o objetivo. Então **pra gente não errar**, já que a gente está **escrevendo em nome da instituição**, aí a gente já deixa um pronto e vai elaborando.

Entrevista 2: Vou dar um exemplo só pra vocês entenderem aonde que o **gênero influencia**. Horário de entrada na escola, horário de entrada é sete da manhã e uma da tarde. (...) Aí quando tem algum tipo de problema, igual um aluno chegou ultra mega atrasado, foi no médico e não tinha... é... como chegar no horário e tal. As pessoas vieram reclamar por que o menino tinha que entrar sim... tinha que entrar atrasado. Aí o que que você faz, **você pega a nota técnica que o procurador elaborou pra dizer que não há nenhuma ilegalidade na conduta que a escola optou**. Então, por ser federal, você pode pegar e... vai ser assim e pronto acabou. Igual uma escola particular, igual na prefeitura que cada diretor tem a sua autonomia. Lá a diretora tem sua autonomia... lógico. Mas a gente se resguarda muito mais, por que é um tal de... de ouvidoria, de ... de haver reclamação. Você sabe, né? como é!

Tabela 13: trechos da entrevista 2 com a professora Natália

Nas entrevistas com Natália, fica muito clara sua preocupação com a imagem da instituição, como nos dois primeiros trechos. Sendo a escola o lugar de aprender a norma culta, ela não pode errar, porque está “escrevendo em nome da instituição”. Nesses exemplos, vemos como as significações na cultura escrita trazem cobranças para as pessoas que nela estão inscritas. Dessa maneira, a graduação pode ser, também, um lugar não apenas para refletir sobre a identidade docente, sobre as tensões do contexto de trabalho, mas, também, para o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, como indicam as DCN (BRASIL, 2015), mencionadas anteriormente. A observação, descrição e análise do contexto profissional nos leva a mapear diferentes gêneros e, interagindo com ele, permite-se criar vínculo e responsabilidade com as instituições, possibilitando também ver como as escolhas podem levar ao sucesso do uso da linguagem. Salientamos

que “a linguagem só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação” (BRONCKART, 2008, p.16); portanto, cabe a nós, formadoras, trazer o uso da linguagem para a licenciatura, de modo a ultrapassar dificuldades, já que “a aprendizagem da escrita não está concluída quando da entrada na universidade” (RINCK, BOCH, ASSIS, 2015, p. 11). É claro que entrando em uma nova esfera, trata-se de apropriar-se do estilo típico deste contexto, dos jogos de linguagem, mas também de aperfeiçoar as estruturas ainda não consolidadas.

No terceiro trecho, por exemplo, a entrevistada permite-nos visualizar como os gêneros são formas de vida e como interferem nas relações humanas, propiciando a tomada de posicionamentos mais ou menos seguros nas disputas de poder, como é o caso descrito por ela. Nesse exemplo, a nota técnica produzida pelo procurador traz um discurso dominante, pois lança-se mão do aspecto legal e da posição de autoridade do procurador, por ser uma escola federal, dando respaldo para a direção, o que pode acontecer, segundo a docente, em escolas municipais, estaduais, em que as direções precisam resguardar suas decisões. Pela linguagem, percebemos os conflitos inerentes às relações. Vivenciar essas discussões no espaço escolar seria, a nosso ver, bastante formativo para futuros docentes perceberem as diferentes tarefas do cotidiano escolar e as preocupações inerentes aos sujeitos que atuam nas escolas, para além da preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Entrevista 5 - Então, quando eu entrei pra creche, foi no meu primeiro ano de faculdade que eu entrei pra creche, lá **eu era muito cobrada de fazer relatório...** de, de várias coisas que eu **nunca tinha visto na minha vida antes**, era experiência nova pra mim. Então eu fiquei **muito perdida**, eu não tinha ninguém que me orientasse, e lá as **pessoas cobravam** e... e não, não ajudavam. Era uma competição. Não tinha quem ajudasse. Então **eu passei muito aperto**. Aí eu tinha que perguntar pra professores... eu recorria sempre algum professor meu na época né, que eu tava fazendo faculdade e também pesquisava no google né...

Entrevista 5 - Eu, eu vejo essas pessoas **desesperadas** mesmo. É gritante isso. **Quando tem que escrever, quando tem que desenvolver um texto**. Eu vejo **dificuldade imensa** até na ortografia dessas pessoas. Eu observo que **elas copiam muita coisa pronta**. Isso já é uma prática desde a época da faculdade. Hoje em dia com, com a internet você acha muita coisa pronta e acaba passando despercebido né. E quando vê **a pessoa formou, mas ela não aprendeu... da forma certa**. Então eu vejo que isso é uma **dificuldade muito grande**. Pensando assim, graças a Deus eu tive uma formação é... muito né, eu sempre gostei muito de ler, de escrever, sempre busquei já fiz muita aula de redação, estudei muito pra vestibular.

Tabela 14: trechos da entrevista com a professora Liz

Decorrente das cobranças postas nos trechos acima pela professora Natália, vemos que aprender a escrever constitui-se um desafio na vida de muitos licenciandos, o que pode ser visto nas palavras da Profa. Liz ao afirmar que já interagiu com pessoas

“desesperadas” e com muita “dificuldade”. Como ela afirma, para vencê-las, as pessoas procuram modelos prontos, fazem cópias e acabam se formando sem aprender. Isso fica claro nas pesquisas do campo do letramento acadêmico, que há uma série de barreiras a vencer quando se trata de aprendizagem da escrita na universidade (RINCK, BOCH, ASSIS, 2015). A cobrança por um bom desempenho no uso da linguagem começa no contexto de formação e se estende para o contexto escolar, visto que a “boa escrita” é um valor da sociedade e uma docente, como as acima, precisa carregar a imagem de bom desempenho, e efetivamente desempenhar-se bem. Trata-se de uma representação bastante comum na nossa cultura, onde a escrita e a escola possuem *status* de saber e correção.

Nesse caso, para haver fortalecimento dos sujeitos, precisamos então investir nessa formação que revele o emaranhado do discurso e que também propicie o seu domínio. Como afirma a professora, romper com o contexto de disputa a que se referiu é necessário para conseguirmos um ambiente de aprendizagem com pares. Bronckart (2006, p.128) afirma que nossa aprendizagem acontece em “estruturas de cooperação/colaboração que estabelecem as interações dos indivíduos com o meio” e, logo, seja na escola seja no contexto acadêmico, é nosso dever criar formas de participação em ambiente acolhedor e colaborativo para a efetiva apropriação da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e refletir sobre o complexo trabalho docente pode contribuir com as licenciaturas fornecendo maior consistência sobre o campo profissional do professor e das tarefas que vai desempenhar nas escolas, assim como conhecimento sobre sua carreira.

Objetivamos, neste trabalho, aprofundar nossa visão sobre o trabalho docente a partir da análise da presença de gêneros no contexto escolar, buscando problematizar sua relação com a formação nos cursos de licenciaturas. A partir dos dados, vemos que as docentes lidam com uma variada gama de gêneros de texto relativos às tarefas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, interagindo muito com os responsáveis, com profissionais da saúde e com atividades de formação diversificadas. Todavia, a aprendizagem desses gêneros acontece “na vida”, ou seja, ao ingressarem efetivamente como profissionais na carreira, de forma que não identificam a licenciatura como um campo para este aprendizado. As exigências de oralidade e letramento são constantes e

diversificadas no trabalho cotidiano, sendo requeridas diferentes posturas, posicionamentos e ações para lidar com as tensões e cobranças; a instituição escola e seu papel na sociedade também são postos em relevo no tocante a uma responsabilidade pelo dizer, e o coletivo docente constitui-se o verdadeiro suporte nesta aprendizagem.

Sabemos que as licenciaturas formam docentes, mas a formação deve ser contínua, visto que os profissionais nunca estão completos. Todavia, reafirmamos que a universidade poderia ampliar algumas práticas presentes no trabalho e ainda pouco abordadas na graduação, sobretudo como as explicitadas aqui pelos gêneros de texto, a fim de minimizar os conflitos impostos aos iniciantes. Essas reflexões propiciam, também, problematizar as horas de trabalho do professor que, em geral, é remunerado para o agir didático e, em menor escala, para o trabalho externo à sala.

Por fim, esperamos que, dando maior visibilidade ao trabalho realizado pelas docentes, ainda que seja por meio de um pequeno *corpus*, possamos contribuir com futuras práticas formativas englobando não apenas o agir didático, de maneira que a formação inicial não se restrinja à sala, mas amplie seus espaços de discussão sobre a docência e o papel deste profissional na instituição.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016.

BARROS, Eliane Merlim Deganutti. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. *Acta Scientiarum Linguagem and Culture*, v. 32, n. 2, 2010.

BEZERRA, Benedito; LEDO Amanda Cavalcante Oliveira. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*.

BRONCKART, Jean. Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean Paul. Posfácio. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, Jean Paul. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In.: RINCK, F.B.; BOCH, J. A. A. (Orgs). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, Luzia. O decálogo e a prescrição do trabalho docente. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (orgs.) *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BUENO, Luzia; DIOLINA, Kátia. Os letramentos na formação inicial do professor: o que revelam as diretrizes curriculares nacionais. In: MORETOO, Milena; WITTKE, Cleide; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs). *Dialogando sobre (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

CAETANO, Andressa Mafezoni *et alli*. *Prática como componente curricular: possibilidades de organização no currículo*. Universidade Federal Espírito Santo, s.d.

CALDERANO, Maria Assunção. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular*. São Paulo: FCC, v 43, dezembro 2014.

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

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, jan./jun. 2015

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

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; CARNIN, Anderson; BICALHO, Delaine Cafiero. (Orgs). *Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.

KERSCH, Dorotea Frank; MARQUES, Renata Garcia. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático crítico na formação de professores. In: JÁCOME, A. J. P. C. A; GARCIA-REIS, A. R. G.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.) *Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

KLEIMAN, Angela; SANTOS, Cosme Batista. Estudos de letramento do professor: percurso metodológico. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Eagner Rosrigues; GÓIS, Marcos Lúcio. *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, Editora Pontes, 2014.

KLEIMAN, Angela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Os modelos de letramento acadêmico: teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2014.

LOPES, Maria Angela P. Teixeira. Gêneros do discurso na formação: saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: REICHMANN, Carla, GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2018.

LOPES, Maria Angela P. Teixeira; RINCK, Fani. Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação e os futuros professores. *SCRIPTA*. v. 23, n. 48, 2019.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; FERREIRA, Anise D'Orange. *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. 2013.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton Godoy. (Orgs) *Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?* Florianópolis: UFSC, 2017.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.

REICHMANN, Carla Lynn; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (org.). *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

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

RINCK, Fanny; SILVA, Jane; ASSIS, Juliana. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? *Scripta*, v. 16, n. 30, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, 2009.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio. *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, Editora Pontes, 2014.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

SILVA, Carla M. O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. *Tese*. Doutorado em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SITRI, Frédérique; RINCK, F Fanny. Por uma formação linguística para os textos profissionais. In: RINCK, F; BOCH, F; ASSIS, J. A. (org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

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

STREET, Brian. Dimensões ‘escondidas’ na escrita de artigos acadêmicos. *Revista PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, 2010.

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

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana (org.). *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

ZANI, Juliana; BUENO, Luzia, DOLZ, Joaquim. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. *Revista Linha D'Água*, São Paulo, v. 33, 2020.