

Escrever e reescrever no âmbito da formação inicial de professores de Química: possibilidades de novas “sensações”

Writing and research in the framework of initial training of teachers of chemistry: possibilities of new “feelings”

Wallace Alves Cabral^{1*}

RESUMO

As práticas de linguagem na formação inicial de professores de Química, de modo geral, baseiam-se na reprodução do já dito, havendo pouca reflexão sobre aquilo que está posto. Na tentativa de modificar esse cenário, essa pesquisa, tem como objetivo compreender o processo de escrita e reescrita ocorrido no componente de Estágio em Ensino da UFGD, bem como investigar as potencialidades do gênero textual trabalhado. A partir das observações escolares e dos estudos nas dependências da Universidade, os estudantes produziram quatro textos, que foram elaborados em um processo dialógico de escrita e reescrita. Após essas atividades, os estudantes responderam a um questionário que se constituiu como o corpus de análise. As análises apontaram que o processo de reescrever a partir dos comentários de outros leitores possibilitou maior reflexão sobre as observações escolares. Com relação ao gênero textual, na visão dos acadêmicos, esse possibilitou uma escrita mais “fluida, dinâmica, útil e de novas sensações”.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Relatos; Química; AD;

ABSTRACT

The linguistic practices in the initial formation of teachers of Chemistry, in general, are based on the reproduction of the already said, not having a reflection on what is put. In an attempt to modify this scenario, this research, aiming to understand the writing and rewriting process in the students' perspective and investigate the potentialities of the textual genre used. From the school observations and the studies in the dependencies of the University, the students produced four texts, which were elaborated in a dialogical process of writing and rewriting. After the activities developed, the students answered a questionnaire that was constituted as the corpus of analysis. The analytical pointed out that the process of rewriting the texts from the comments of other readers made possible a greater reflection on the school observations. With regard to the textual genre used, in their view, this made possible a more "fluid, dynamic, useful and new sensation".

Keywords: Reading; Writing; Reports; Chemistry; AD;

¹ Universidade Federal de São João del-Rei

*E-mail: wallacecabral@ufsj.edu.br

A IMPORTÂNCIA DA (RE)ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É consenso entre vários pesquisadores da área de Ensino de Ciências (ALMEIDA, CASSIANI; OLIVEIRA, 2008), a importância da inserção de discussões e atividades em torno da linguagem no âmbito da formação de professores de Ciências (em particular, a Química), superando a visão de que essa é apenas um instrumento no processo de ensino e aprendizagem. Apesar dos movimentos de mudanças em várias pesquisas, ainda é necessário um aprofundamento dessas questões, pensando, principalmente, nos possíveis impactos na Educação Básica. Pesquisadores da área da Linguagem, por exemplo Chiappini (2011), aponta que 60% das produções escritas escolares se concentram na área de Língua Portuguesa, ficando as aulas de Ciências com apenas 5% das produções, o que reforça a visão de muitos docentes de que trabalhar questões envolvendo a linguagem é de responsabilidade exclusiva do professor de Português.

Obviamente, sabe-se que atividades de escrita acontecem com frequência nas aulas de Ciências, entretanto, o que gera esses baixos índices consiste na concepção de escrita abordada e na maneira como essas são realizadas em sala de aula, sendo na maioria das vezes, apenas como um instrumento.

Pudemos constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem o quanto algumas de suas propriedades e potencialidades podem permanecer invisíveis, mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico. Verificamos então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental (CHIAPPINI, 2011, p. 10, grifos meus).

Como consequência disso, conforme afirma a mesma autora, a escola tende a burocratizar a linguagem, enrijecendo-a nos diversos rituais que rotineiramente acontecem, por exemplo, a cópia, repetições de roteiros dos livros e execução de exercícios.

Azevedo e Tardelli (2011) propõem a divisão das atividades que envolvem escrita em duas categorias: a primeira, consiste na “*escrita reprodução*” que aparece nas cópias, resumos e questionários diversos, aproximando da repetição empírica – que é do efeito papagaio, só repete - definida pela Análise do Discurso de Linha Francesa (AD) (ORLANDI, 2012). Próximo a essa categoria é possível pensar no relatório, sendo o gênero textual escrito com maior frequência pelos licenciandos em Química. O

engessamento conferido por esse gênero textual dificulta a reflexão e a exposição de pensamentos frente ao que é observado.

A segunda classificação proposta por Azevedo e Tardelli (2011) é denominada “*escrita-produção*”, que inclui atividades em que a linguagem é trabalhada de maneira dinâmica e dialógica, tal como defendo neste artigo e em pesquisas anteriores (CABRAL; 2015; CABRAL, 2018; CABRAL, 2019). Nessa vertente, como será visto, ancoro as produções escritas dessa pesquisa sob a forma de relatos, que se configuram como um documento pessoal (CABRAL, 2016; CABRAL, 2019), no qual são abordados assuntos relevantes sobre o trabalho ou observação que se realiza, sendo construído em um movimento dinâmico e dialógico.

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano (GERALDI, 2011, p. 20).

Nesse movimento dinâmico e dialógico, Colello (2012), destaca que o estudante que é produtor de textos tem o desafio da produção da escrita e, ao mesmo tempo, a satisfação de poder dar vida aos seus pensamentos, a suas ideias e fantasias.

Balizados pelo referencial teórico e metodológico da AD e na pesquisa de Azevedo e Tardelli (2011), acredito que, a circulação de textos no ambiente escolar pode ser entre professor-estudante ou entre os estudantes. Tais movimentos fazem parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto. Essa informação irá determinar uma postura de maior ou menor compromisso, criando estratégia que julga mais eficaz para o público em questão, sendo denominado na AD como um mecanismo de antecipação.

Diante dessas discussões em que defendo a inserção de reflexões e atividades em torno da Linguagem na formação inicial de professores de Química, tenho os seguintes objetivos:

- Compreender o processo de escrita e reescrita vivenciado pelos licenciandos em Química no âmbito do componente de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino I da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bem como analisar as potencialidades do gênero textual relato utilizado;

Essa pesquisa é um enfoque de uma tese de doutorado (CABRAL, 2019) que se busca compreender as potencialidades e desafios dos diferentes gêneros textuais para a formação de leitores e escritores em aulas de Química, bem como os apontamentos desses textos para a perspectiva do Letramento Científico.

A seguir, apresento os caminhos dessa pesquisa, delineando as condições de produção, além das atividades desenvolvidas.

CAMINHOS DA PESQUISA

A partir das observações escolares e discussões ocorridas nos encontros presenciais quinzenais na UFGD, quatro relatos foram produzidos, intercalados por reflexões e vivências escolares. Os relatos 2 e 4 apresentados no Quadro 1 foram feitos em um movimento dialógico entre professor e estudante e, posteriormente, entre os estudantes ao longo do componente de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino no primeiro semestre letivo de 2017. Nessa dinâmica, os relatos eram produzidos em versão preliminar e entregues em data marcada. Na sequência, eram lidos pelo professor que fazia comentários, observações e correções ortográficas. Os relatos eram devolvidos aos cinco estudantes para que realizassem as mudanças necessárias e os rerepresentassem. A dinâmica era então repetida entre os estudantes, a fim de chegarmos a uma versão final do relato.

Quadro 1 - título dos relatos

| Relatos | Título |
|----------------|--|
| 1 | Exercício de estranhamento ² |
| 2 | Apontamentos do exercício de estranhamento ³ |
| 3 | Articulações entre fotografias e poesias ⁴ |
| 4 | Leitura de uma produção audiovisual e as aproximações e distanciamentos com as vivências escolares |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

² Trabalho publicado por Flôr e Cabral (2012).

³ Trabalho publicado por Cabral e Flôr (2014).

⁴ Trabalho publicado por Cabral (2018).

Diante dos interesses de pesquisa, ao final do semestre, um questionário foi respondido visando compreender os processos de leitura e escrita em torno dessas produções. Tal instrumento analítico, *“é composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar. Tais questões, são apresentadas a um respondente, por escrito, para que ele responda também dessa forma”* (VERGARA, 2012, p. 39). Além disso, foram utilizadas questões abertas, sendo *“úteis quando o número de respondentes é mais reduzido e quando a opção de pesquisa é por uma abordagem dita qualitativa”* (VERGARA, 2012, p. 42).

Mediante a leitura dos questionários e do processo de de-superficialização desse corpus de análise (ORLANDI, 2012), foi iniciado o processo de análise, emergindo dois eixos que serão discutidos a seguir.

O PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA NA VISÃO DOS LICENCIANDOS

Como visto, quatro relatos foram produzidos ao longo do primeiro componente curricular de Estágio da UFGD, sendo dois destes construídos em um movimento dialógico entre docente e estudantes e, posteriormente, entre os licenciandos. Ao responderem as questões do questionário, os estagiários relataram sobre a experiência de escrever e reescrever seus textos.

Para a estudante Ana Clara⁵, esse processo possibilitou a melhoria dos seus textos, *“...pois sempre tem algo que passa despercebido pela pessoa, e um outro olhar, outra forma de pensar e pesquisar sempre pode acrescentar”*. Ou seja, um mesmo texto pode produzir significados diversos dependendo do sujeito, do contexto no qual está inserido ou da época em que é lido, por exemplo (ORLANDI, 2012). Em concordância, Maria ressalta que *“essa dinâmica é muito eficaz, tanto para melhoria da escrita quanto para novas ideias e pontos de vista, contribuindo com nossas atividades, sem contar que retomamos textos que já vimos né?”*.

Somando-se a esses posicionamentos, há uma compreensão da importância de novos olhares para o texto na construção do sujeito/autor, contribuindo com suas histórias de leitura. *“Foi muito bacana essa dinâmica, pois podemos receber opiniões diferentes. E quanto mais informações, melhor para o nosso aprendizado”* (Ana). É a partir dessa

⁵ Os pseudônimos foram escolhidos pelos próprios sujeitos após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

constatação que considero de fundamental importância no ensino escolar e universitário, conhecermos e contribuirmos com a construção da história de leitura dos estudantes, estabelecendo relações intertextuais e resgatando a história dos sentidos do texto (ALMEIDA, CASSIANI; OLIVEIRA, 2008).

Apesar das indicações com relação aos erros ortográficos nos relatos, o foco dos comentários era na possibilidade de repensar o texto produzido e a indicação de novas leituras, tal como apresentado pela Ana Clara e Maria. Entretanto, para Bruna, o mais marcante nesse processo consiste na possibilidade da melhoria da escrita, contribuindo para a produção de outros textos. *“É bom pois dá para ver nossos erros, e aprimorar nossa escrita. A partir disso, contribuindo até mesmo com outras disciplinas”*. Nessa fala, a linguagem escrita é vista apenas como meio para aperfeiçoar os trabalhos acadêmicos da área. Como aponta Geraldi (2013) a linguagem em *“[...] sala de aula são tomadas como “meio”, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento [...] (p. 7)”*.

Em concordância com o dito por Bruna, a estudante Júlia também aponta o processo de reescrever como possibilidade de *“...entender os erros não só ortográficos e melhorar o texto como um todo, acrescentando informações e dados de novas fontes conhecidas pelos mesmos”*. Essa polarização entre certo e errado em que é transposto para ciências humanas reforça a visão errônea comumente disseminada pelas ciências exatas de que existem verdades absolutas no conhecimento ao invés de verdades transitórias. Ao sugerir novas leituras não significa “erro”, e sim, uma possibilidade de aprofundamento e reflexão das questões postas.

Pensando ainda nessa dicotomia apresentada, o estudante José, ao argumentar sobre a importância de reescrever seus textos, destaca que *“É sempre bom opiniões de terceiro para não correremos o risco de pensar que estamos sempre certos”*. Ou seja, a leitura e as sugestões de um outro sujeito ajuda a validar (ou não) aquilo que foi dito. Considerando os relatos como um texto em que o estudante pode colocar suas ideias e pensamentos a partir das diferentes leituras, não é possível dizer em que há certo ou errado e, sim, possibilidades de novas reflexões. Dentro disso, o estudante ressalta a importância de se *“envolver com os textos dos colegas”* ao ter que ler e comentar as produções dos outros estagiários.

Pode-se dizer que as atividades de reescrita se aproximam do conceito de pluralidade de leituras defendido por Orlandi (2012), *“não estou pensando apenas na*

leitura de vários textos, mas, sobretudo, na possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras. Este é um aspecto fundamental do processo de significação que a leitura estabelece” (p. 116). Em consonância, os licenciandos, ao destacarem a importância da leitura por um outro sujeito, evidenciam sua visão de não considerar a linguagem como transparente, uma vez que outros leitores realizarão diferentes leituras de acordo com seu histórico de leituras.

RELATOS: A PRODUÇÃO DE NOVAS SENSACIONES

Visando compreender a preferência de escrita (relatório ou relatos) pelos acadêmicos no âmbito do componente de Estágio, no questionário, foi perguntado qual gênero textual eles gostariam de escrever no próximo semestre, bem como a justificativa da resposta.

Em um movimento inicial de leitura, nos deparamos com a palavra “sensações” no texto da estagiária Ana, ao justificar a preferência pelos relatos dizendo que “...*a sensação é diferente ao escrever um relato, é uma escrita mais fluida”* (grifos meus). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o estudante é desafiado a escrever relatos, este gênero possibilita uma escrita mais fluida.

Para a estudante Júlia, “*eu prefiro continuar produzindo os relatos, pois eu já produzo muitos relatórios e todos são de forma muito mecânica. Acredito que os relatos são mais dinâmicos, desenvolvem mais a escrita”* (grifos meus). Conforme discutem Maturano, Mazzitelli e Macías (2006), os textos em Ciências são geralmente de caráter expositivo. Defendo aqui que o relatório, enquanto gênero textual, não deve ser negado ao estudante, pois apresenta potencialidades na sua utilização. Entretanto, a crítica neste artigo consiste no privilégio que é concedido a esse gênero textual no âmbito da formação inicial de professores de Química.

Para a estudante Maria,

Para o próximo semestre gostaria de continuar escrevendo relatos, pois achei muito válida a escrita e reescrita dos relatos, e creio que seja bem mais útil do que entrega de relatórios no final da disciplina. (grifos meus).

Neste texto, a estudante lembra que o relatório é comumente utilizado como produto final de uma disciplina, o que, na visão dela, perde o sentido e o valor da mesma. Em consonância, Maturano, Mazzitelli e Macías (2006) ressaltam que esse gênero textual

geralmente é instrutivo, possuindo características de ser um guia para a concretização de um objeto previamente determinado.

Independente do gênero textual produzido, ele deve ser acompanhado ao longo do percurso, e não ser algo apenas como um produto final. Se pensarmos nessa escrita no âmbito do Estágio, sendo o momento em que o estudante relata suas observações escolares e busca articulações teóricas, passa a ser de fundamental importância este acompanhamento. Pode-se dizer então que, os relatos, ao serem construídos ao longo do semestre, em um movimento dialógico e de reescrita, passa a ter maior significado e relevância na formação do licenciando em Química.

Outra “sensação” relatada ao escrever relatos é a de “confortável”, “...os relatos são dinâmicos, ao relacionar o que vivenciamos na escola no estágio como experiência, de maneira mais confortável” (BRUNA, *grifos meus*).

Ao tentar compreender a justificativa apresentada pelo José, percebo a sedimentação dos argumentos contrários que parece cristalizar no discurso dos estudantes. Para ele, “...o relatório parece mais um mero formalismo...”, em contrapartida, “os relatos parecem dialogar mais, fazendo com que a parte cognitiva seja mais exercitada”.

Vários termos foram utilizados na tentativa de definir o que representava o relato em sua formação. Conforme pode ser visto nas palavras grifadas ao longo deste tópico, temos: fluida, dinâmica, útil e sensação, contrapondo aos relatórios que são caracterizados como uma escrita engessada e mecânica. Essa percepção de escrita por prazer se aproxima da pesquisa de Cassiani e Almeida (2005), ao apontarem que diferentes estratégias ao escrever podem apresentar potencialidades para o desenvolvimento da escrita. Além de gerar maior empenho, envolvimento e empolgação frente as atividades.

Essa dicotomia apresentada (relatórios X relatos) reforça a necessidade de escritas na formação de professores que sejam acompanhadas durante o processo formativo, valorizando aquilo que é dito e permitindo novas reflexões, fazendo o autor se adentrar em novas possibilidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os movimentos analíticos apontaram que o processo de reescrever os textos a partir dos comentários de outros leitores possibilitou maior reflexão sobre as observações escolares, além da possibilidade de auxiliar em trabalhos futuros.

Com relação a preferência (ou não) da escrita de relatos, os discursos evidenciam a preferência desse gênero nesse momento da formação inicial, possibilitando uma escrita mais “fluida, dinâmica, útil e de novas sensações”, contrapondo aos relatórios que são caracterizados como uma escrita engessada e mecânica.

Por fim, defendendo a inserção de outras atividades de leitura e escrita ao longo da formação de professores de Química, para além da visão instrumental da linguagem. Nesse sentido, passa a ser fundante reconhecer que este não é um trabalho exclusivo do professor de Língua Portuguesa, portanto, o licenciando deve vivenciar e compreender a importância dos gêneros textuais, para que, no futuro, incentive com maior pertencimento e propriedade ações na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. P. M.; CASSIANI, S; OLIVEIRA, O. B. **Leitura e escrita em aulas de Ciências: luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2008.

AZEVEDO, C. B; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. (org.) **Aprender e Ensinar com textos de alunos**. 7ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

CABRAL, W. A. Leitura e escrita na formação inicial de professores de Química: articulações com a perspectiva do Letramento Científico. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

_____. A intertextualidade a partir da leitura de uma fotografia do ambiente escolar articulada a uma poesia. **Linha Mestra**, v. 36, p. 254-259, 2018.

_____. Movimentos de leitura e escrita na disciplina de estágio supervisionado em química na UFJF. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

CABRAL, W. A.; FLÔR, C. C. Apontamentos para novas leituras a partir do exercício de estranhamento realizado no ambiente escolar. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 24, p. 3394-3397, 2014.

CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. Vol. 1: Aprender e ensinar com textos de alunos. 7ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

COLELLO, S. M. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

FLÔR, C. C.; CABRAL, W. A. Estranhamento: o trabalho com leituras de textos diferenciados na disciplina de estágio supervisionado em Química na UFJF. In: Maria

da Assunção Calderano. (Org.). **Estágio curricular - Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. 1ed. Juiz de Fora: UFJF, v. 1, p. 103-123, 2012.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (org.) **Aprender e Ensinar com textos de alunos**. 7ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MATURANO, C; MAZZITELLI, C; MACÍAS, A. Cómo los estudiantes regulan la comprensión cuando leen un texto instructivo con dificultades? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 5 n. 2, p. 235-246, 2006.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10.ed. Campinas, Pontes Editores, 2012.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2ª. Ed.; São Paulo: Atlas, 2012.

Recebido em: 03/06/2022

Aprovado em: 05/07/2022

Publicado em: 12/07/2022