

SORAIA DA SILVA SOUSA

**A ESCRITA NAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos

Salvador
2017

SORAIA DA SILVA SOUSA

**A ESCRITA NAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Aprovada em 29 de agosto de 2017

Banca Examinadora

Edleise Mendes Oliveira Santos – Orientadora _____
Pós-Doutora em Educação e Ciências Sociais pela Universidade de Coimbra, Portugal.
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Maria Luisa Ortiz Alvarez _____
Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Bahia e pela
Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
Universidade Federal de Brasília – UNB.

Júlio Neves Pereira _____
Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo.
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Viviane Aparecida Bagio Furtoso _____

Pós-Doutora em Estudos Linguísticos pela Georgetown University.

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Carla Luzia Carneiro Borges _____

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Dedico esta tese aos meus pais, Edvaldo Lopes de Sousa e Elisete da Silva Sousa, por quem cultivo amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o mestre dos mestres, pela inspiração e proteção.

Às minhas amadas irmãs, Sandra, Simone e Solange, pela compreensão, generosidade e incentivo.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Edleise Mendes, pelos valiosos ensinamentos, pelo exemplo de profissionalismo e sabedoria.

Aos professores de Língua Portuguesa em formação - concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas por permitirem que eu investigasse as suas crenças.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Língua Cultura e Ensino (LINCE) pelas experiências compartilhadas e relevantes contribuições.

Aos queridos amigos Alessandra Queiroz, Paulo César Queiroz, Maria Lúcia Santos e Eliana Santos pelo apoio, pelas orações e reflexões.

Ao estimado amigo Miguel Raimundo Vieira de Mesquita, pelos valiosos conselhos, incentivo e companheirismo.

"Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer." (Graciliano Ramos, 1962).

SOUSA, Soraia da Silva. *A escrita nas crenças de professores de Língua Portuguesa em formação*. 253f. 2017. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa que tem por objetivo identificar as crenças de professores de Língua Portuguesa, concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da Universidade Federal da Bahia sobre a escrita. Os dados gerados revelam que as experiências e saberes, interpretados durante a graduação, possibilitam a formulação de algumas crenças, havendo, no entanto, a conservação daquelas que foram mapeadas no momento do ingresso desses sujeitos no curso e após dois semestres de formação. Através da realização desse estudo de caso, foi possível, ainda, compreender o laço coesivo que tais crenças mantêm com as concepções de língua, os efeitos que tais crenças ocasionam quando são adotadas como referencial dos seus planos de trabalho e da prática docente e as percepções desses professores sobre as contribuições do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas para a sua atuação no ensino de Língua Portuguesa e, especialmente, da escrita.

Palavras-chave: Crenças. Formação de Professores. Língua Portuguesa. Ensino da Escrita.

SOUSA, Soraia da Silva. *The writing of beliefs the portuguese teacher's in formation*. 253f. 2017. Tese (Doutorado) – Institute of Literes, Federal University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This paper presents the results of a case study which aims at identifying the portuguese teachers' concepts and beliefs about writing, at the Bachelor's degree in Arts of Federal University of Bahia. Their beliefs were diagnosed in specific moments: at the very beginning of the course and after two terms. From this research, it was possible to analyze the teachers' beliefs in the moment of formal training for the teaching performance. The data generated reveal that the experiences and knowledge, interpreted in the graduation process, enable there formulation of some beliefs brought by the teachers; however, there are some beliefs that are kept. It was also possible to identify, through out this research, the cohesive bond that such beliefs have with the concepts of language, the effects os those beliefs on the lesson planning and the teacher practice, as well as the teachers' perceptions about the contributions of the course on their professional qualification as Portuguese teachers, especially in terms of teaching writing skill.

Keywords: Beliefs. Teacher training. Teaching writing

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Demonstrativo dos Cursos de Letras/UFBA e suas respectivas modalidades	33
Quadro 2 -	Instrumentos de pesquisa	39
Quadro 3 -	Definições de crenças por diversos autores atuantes na área da Linguística Aplicada	81
Quadro 4 -	Demonstrativo dos diferentes períodos do percurso histórico do estudo das crenças na Linguística Aplicada	89
Gráfico 1 -	Atividade de produção textual solicitada aos alunos	134
Quadro 5 -	Ementas e objetivos dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas - UFBA	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Crenças de professores em formação – concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas sobre a Escrita	123
Tabela 2 -	Crenças de professores em formação – ingressantes, do 3º semestre e concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas – UFBA sobre a Escrita	129
Tabela 3 -	Atividades realizadas pelos concluintes para diagnosticar a proficiência escritora dos alunos	132
Tabela 4 -	Modalidades utilizadas para a escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa pelos professores em formação - concluintes	148
Tabela 5 -	Atividades de preparação para a escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa dos professores em formação-concluintes	150
Tabela 6 -	Divulgação dos textos escritos pelos alunos em sala de aula segundo professores em formação – concluintes	161
Tabela 7 -	Gêneros textuais produzidos pelos concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas- UFBA- durante a formação acadêmica	172
Tabela 8 -	Propósitos da produção de texto durante a formação dos concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas - UFBA	174
Tabela 9 -	Crenças dos concluintes sobre as contribuições dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas – UFBA - para a compreensão do ensino da escrita	183
Tabela 10 -	Crenças dos professores em formação-concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas sobre o seu preparo para atuar na formação de produtores de textos	197
Tabela 11-	Fatores que os concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas consideram que exercem mais influência sobre a sua prática no ensino da escrita	200

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
EPÍGRAFE	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	ix
LISTA DE TABELAS	x
CAPÍTULO 1 - INVESTIGANDO AS CRENÇAS	14
1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA	14
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA	21
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	22
1.5 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	32
1.6 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	36
1.7 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	39
1.8 ORGANIZAÇÃO DA TESE	41
CAPÍTULO 2 – A ESCRITA NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LÍNGUA E O SEU ENSINO NA ESCOLA	43
2.1 ESCRITA E INTERAÇÃO SOCIAL	43
2.2 A ESCRITA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	54
CAPÍTULO 3 – CONHECENDO O PERCURSO DO ESTUDO DAS CRENÇAS	78
3.1 AS CRENÇAS E A VIDA HUMANA	78

	12
3.2 O ESTUDO DAS CRENÇAS DE PROFESSORES E APRENDIZES NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA – BREVE HISTÓRICO	88
3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	99
CAPÍTULO 4 - ANALISANDO AS CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	104
4.1 AS CRENÇAS DOS CONCLUINTES	104
4.1.1 Crenças sobre a Escrita	109
4.1.2 A escrita na docência dos concluintes	130
4.1.3 A escrita dos concluintes na Universidade	171
4.1.4 As crenças dos concluintes sobre a formação inicial	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES	225
Apêndice A – Questionário – I	226
ANEXOS	229
Anexo A - Fluxograma do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas – LET 401	230
Anexo B – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas – LET 401	231
Anexo C – Matriz Curricular do Curso de Letras Vernáculas – Bacharelado	232
Anexo D – Plano de Aula	233

Anexo E – Plano de Aula	234
Anexo F – Plano de Aula	235
Anexo G – Plano de Aula	236
Anexo H – Plano de Aula	237
Anexo I – Programa de LET A09	238
Anexo J – Programa de LET A13	239
Anexo K – Programa de LET A28	240
Anexo L – Programa de EDC A11	241
Anexo M – Programa de EDC A12	243
Anexo N – Programa de LET C26	245
Anexo O – Programa de LET C28	247
Anexo P– Programa de LET A03	249
Anexo Q– Programa de EDC A62	250
Anexo R – Programa de EDC A63	251

CAPÍTULO 1 – INVESTIGANDO AS CRENÇAS

1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

A experiência civilizatória decorrente da participação do sujeito nas coletividades humanas propicia a formulação e internalização de variadas crenças. É no decorrer do percurso temporal palmilhado na existência que desabrocham essas teorias informais, as quais resultam de sucessivas aprendizagens e processos socializadores, os quais estão prenhes das impressões, das interpretações que são construídas pelo ser social para atribuir sentido à realidade. De acordo com o que é esclarecido por Barcelos (2007, p. 30) crenças “é um conceito que permeia a história da humanidade, já que ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar aquilo que nos cerca”; esse processo se inicia na tenra idade e prossegue até o último estágio de maturação.

As crenças são elaborações individuais que são construídas e transmitidas culturalmente. Não são geneticamente herdadas, “não resultam da atividade isolada, exclusiva, das estruturas cognitivas, mas decorrem do entrelaçamento fecundo entre elementos biológicos, psíquicos e socioculturais” (SOUSA, 2011, p. 17).

O conjunto de crenças de um indivíduo decorre de uma série de interações sociodiscursivas nas quais está envolvido e tem sido exposto. Assim, ao analisar crenças é imprescindível considerar toda a sua gama social e cultural (em termos de passado ou presente) em que elas ocorrem.

Em muitos casos, os primeiros eventos de sociabilidade que ocorrem no âmbito da convivência com o grupo do qual é originário constituem a gênese de um significativo conjunto de crenças do sujeito. Convém não olvidar que é no recôndito dessa instituição em que também este apreende, inicialmente, as formas orais de interação na sua língua materna, nas demais línguas que são utilizadas pela comunidade de falantes na qual se insere, que reconhece o grau de penetração da escrita nas suas práticas comunicativas e as situações nas quais recorre-se a seu uso.

Assim, as crenças construídas pelo sujeito estão presentes, por exemplo, na orientação da sua conduta, na forma como trata as questões de gênero e a expressão da afetividade, nas posturas que julga defensáveis no relacionamento com o divino e as tradições culturais, as quais servem de referência para as identidades que assume, que se filia. E, ainda, na formação de preconceitos e estereótipos, nas relações interpessoais com a sua classe social, na importância atribuída à escrita e na maneira como concebe a aprendizagem de línguas.

De modo macro, em termos de crenças compartilhadas coletivamente, elas são expressas na aceitação ou resistência aos modelos econômicos, na opinião pública (atribuída a um grupamento humano), na base da formação dos processos políticos e socioculturais.

O sujeito tem a possibilidade de retocar, de substituir suas crenças. Elas não são produtos cristalizados, mudam através do tempo e podem ser expressas por diferentes gêneros de textos em diferentes circunstâncias e contextos. Ademais, as atitudes e decisões do sujeito remodelam as suas crenças. Como realça Barcelos (2011, p. 301), “as crenças não somente guiam as nossas ações, mas também são influenciadas por elas”.

O que atesta que a investigação das crenças é um tema relevante é, exatamente, o reconhecimento de que elas produzem efeitos sobre a impressão que o sujeito cultiva sobre si, sua personalidade, o que afirma que deva ser, e podem, dialeticamente, afetar e serem afetadas pela sua formação e atuação profissional. Destarte, as crenças podem receber um tratamento metodológico descritivo e analítico, a ponto de serem inferidas através dos discursos, das asserções pronunciadas, das intenções verbalizadas, das expressões artísticas e das ações manifestas.

Os processos que envolvem o ensino e aprendizagem da escrita ficam esclarecidos quando se consegue desvelar o conjunto de crenças que guiam a sua abordagem na sala de aula.

O estudo das crenças tem sido o foco de interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e, dessa forma, a produção de pesquisas que abordam essa temática não ‘sai de cena’, mas está na ‘ordem do dia’, integra, mormente, a agenda de estudos das ciências da humanidade. As crenças

estão constantemente na pauta de temas a serem investigados na área da Linguística Aplicada. A este construto, são atribuídas várias conceituações, conforme explica Barcelos (2004):

O conceito de crenças não é específico da Linguística Aplicada (LA). É um conceito antigo em outras disciplinas como a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação, e principalmente da Filosofia que se preocupa em compreender o que é falso e verdadeiro. [...] Não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar. (BARCELOS, 2004, p. 129).

Conforme é esclarecido por Sousa (2011, p. 17), “nas últimas décadas, a preocupação com a investigação das crenças presentes no ensino e na aprendizagem de línguas tornou-se saliente”. Ao comentarem sobre a relevância de pesquisas dessa natureza, Gimenez e Tonelotto (2007) realçam a importância do estudo das crenças de professores, asseverando que:

As crenças educacionais são aquelas manifestadas por professores e alunos, as quais portam suas convicções a respeito do processo ensino-aprendizagem e que podem ser reveladas por meio de suas comunicações e comportamentos. Considerando que o professor é um profissional que permanece a maior parte do tempo com seus alunos, e por ser ele possuidor de crenças sobre a sua profissão e sobre os alunos, torna-se fundamental conhecê-las, uma vez que elas influenciam as suas ações. (GIMENEZ; TONELOTTO, 2007, p.59).

As afirmações de Pessoa e Sebba (2006), glosando Freeman (1996), salientam que a mudança de paradigma favoreceu uma recomendação importante para as agendas dessas pesquisas, ao propor o resgate das interpretações dos sujeitos e a compreensão de como eles veem e lidam com a realidade. Desta maneira, é válido perceber que:

Com o desenvolvimento do domínio da formação e do pensamento do professor desde o início dos anos 80, houve uma mudança metodológica do paradigma processo-produto para o paradigma hermenêutico, que tem como foco principal o que as pessoas pensam e como elas compreendem o mundo em que vivem e agem (Freeman,1996). [...] Na área da formação, examinam-se os processos mentais dos professores sobre suas próprias ações e sobre o comportamento dos alunos; até mesmo o que os professores pensam sobre os pensamentos e crenças dos alunos. Algumas das estratégias utilizadas para o exame desses processos mentais são as

narrativas, os diários e a auto-reflexão. (PESSOA; SEBBA, 2006, p. 46-47).

Partilhando dessa asserção, Barcelos (2011) também observa que:

O interesse por crenças surgiu a partir de uma mudança dentro da Linguística Aplicada (LA) – mudança de uma visão de línguas com enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. [...] O advento do movimento de aprendizagem autônoma e de treinamento de estratégias nos anos 80 fez com que o conceito de crenças ganhasse mais proeminência. (BARCELOS, 2011, p. 299).

Já foram trilhadas décadas de reflexões, nas quais surgiram estudos que revelam as crenças de diferentes sujeitos: aprendizes (de escolas públicas, privadas ou de cursos livres), professores, formadores de professores, a respeito de uma multiplicidade de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira), tais como: a utilização das tecnologias da informação na leitura e produção de textos, o uso do dicionário para a aprendizagem do vocabulário, a avaliação da aprendizagem, a representação do bom aluno ou do bom professor, além de pesquisas que tratam da relação entre crenças e a prática docente etc. De acordo com Barcelos (2011):

Inúmeras dissertações, teses, artigos e livros têm sido publicados no Brasil e no exterior a respeito do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas, mostrando que, se muito já foi feito, ainda temos muito que pesquisar sobre esse tema. (BARCELOS, 2011, p. 300).

Essas produções serviram para construir um conjunto teórico que ilumina apenas algumas temáticas dessa linha de investigação, cuja complexidade e abrangência deixam os pesquisadores cômicos de que, para a exploração de todos os seus focos, será necessário, ainda, arregimentar muitas análises, muitos aportes.

Graças ao diligente trabalho de pesquisadores dessa área, os quais têm produzido investigações voltadas, dentre outros aspectos, para o escrutínio, revelação e análise das crenças de professores, tanto em formação inicial como em serviço, é que tem sido possível dar passos mais firmes no longo caminho que precisa ser trilhado em direção ao conhecimento das teorias informais, ou seja, das crenças que permeiam o pensamento dos professores,

a sua forma de construir conhecimentos e planejar suas aulas e as que motivam suas estratégias para a tomada de decisões. Segundo Barcelos (2007), a pesquisa sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas pode ser dividida em três períodos:

um período inicial que vai de 1990 a 1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente. (BARCELOS, 2007, p. 111).

Neste último período, no qual se avolumam as pesquisas sobre crenças de professores, investi na realização de um estudo, no qual investiguei as crenças sobre *língua, leitura, gramática e escrita de professores em formação inicial* no curso de Licenciatura em Letras com Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, do Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE, instituição da rede particular de ensino superior, da cidade do Salvador. Tal estudo resultou das inquietações gestadas nas minhas observações sobre a formação de professores e impulsionou os meus anseios para prosseguir com o foco na investigação das crenças de professores.

Na pesquisa realizada na UNIJORGE, fiz uma análise comparativa das crenças apresentadas por dois grupos de estudantes do curso noturno: os ingressantes (22) e os concluintes (35). A investigação mostrou os efeitos que os estudos produzidos no processo de formação causaram nas crenças dos professores, revelou as crenças compartilhadas pelos dois grupos de participantes e aquelas cujos concluintes reconheciam como referenciais das suas práticas no ensino da língua portuguesa.

Essa experiência e o conhecimento sobre demais trabalhos que integram a agenda de estudos dessa linha de investigação me moveu na produção de mais um estudo. Assim, realizei uma pesquisa no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA) na qual investiguei as crenças sobre *língua, leitura, gramática e escrita, de professores de Língua Portuguesa em formação*, no Curso de graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas dessa instituição.

As crenças sobre estes construtos foram diagnosticadas em dois momentos específicos: no ano de 2009, no ingresso dos participantes no curso

de Licenciatura em Letras Vernáculas e após dois semestres de formação, no ano de 2010, fiz um mapeamento das crenças desses professores em formação inicial.

As análises realizadas nessa investigação (SOUSA, 2011) revelaram importantes informações sobre os motivos que impulsionaram os participantes do estudo a escolherem o curso e suas expectativas em relação a esse processo de preparação para a docência; revelaram o entendimento prévio que eles possuíam sobre o significado dos construtos investigados, o qual decorria das suas vivências anteriores ao processo de formação, bem como o laço coesivo que essas crenças estabeleciam com os princípios constituídos pelas diferentes concepções de língua.¹

Pelo fato de considerar que ainda se faz necessário produzir mais ações com vistas a perquirir e interpretar as crenças desses professores, desenvolvi no curso de doutorado, a presente pesquisa apresentada nesta Tese, a qual representa mais um empreendimento, na área da Linguística Aplicada, comprometido com esta complexa e desafiante tarefa.

Neste estudo que tem como propósito a identificação e análise das crenças que concluintes do curso de graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas têm sobre a escrita, completo um ciclo de mapeamento das crenças de professores de Língua Portuguesa em formação inicial.

Com os dados do Estudo de Caso descrito nesta Tese e o aproveitamento dos resultados conclusivos da investigação que realizei no curso de mestrado (SOUSA, 2011), na qual produzi o mapeamento das crenças desses professores em formação inicial a partir do diagnóstico das crenças de oitenta ingressantes (uma amostra de professores em formação em que os quinze participantes que agora são concluintes estavam integrados) no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA em 2009 e da análise crenças identificadas após dois semestres de formação, em 2010, de uma parte representativa do universo de ingressantes (constituída por uma amostra

¹ Os resultados da pesquisa constam na minha dissertação de mestrado intitulada *Língua, Leitura, Gramática e Escrita nas crenças de professores de Língua Portuguesa em formação* e são resgatados neste estudo realizado no Doutorado. Para ter acesso ao arquivo completo da dissertação (SOUSA, 2011) em pdf basta acessar o endereço eletrônico: <https://www.repositorio.ufba.br>

composta por trinta e três sujeitos em que os quinze participantes deste estudo que agora são concluintes estavam integrados) foi possível evidenciar os efeitos que as experiências acadêmicas e as orientações teórico-metodológicas dos componentes curriculares exerceram, especificamente, no comportamento das crenças sobre a escrita, objeto de ensino para o qual os professores em formação inicial sendo, agora, concluintes do curso de Letras, foram convidados a dirigir o seu olhar e a sua reflexão.

Neste estudo, analiso, ainda, quais as orientações que esses participantes receberam na graduação para realizar o ensino da produção de textos escritos na escola, e o quanto estas se relacionam com as suas crenças sobre o construto em foco, como lidam com o emprego nas práticas sociais de uso da escrita em sua ação docente e as crenças sobre a sua formação no curso de Letras.

Dentre as várias definições atribuídas para o construto crenças, das quais estou cônica, partilho a proposta por Barcelos (2006), por considerá-la mais abrangente e em consonância com a perspectiva da qual teço as considerações e reflexões sobre os resultados encontrados. Concordo com essa autora quando afirma que crenças são:

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências, resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

E, ainda, quando esta admite que as crenças “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto [...]”. (BARCELOS, 2004, p. 132). Assim, entendo que as crenças podem emergir e serem transformadas pelo uso da língua, pois advogo que esta é o espaço no qual os sujeitos interagem, dialogam, trocam ideias (mediante a realização de práticas discursivas materializadas em textos escritos e orais), se constituem e são constituídos, e reorganizam as suas crenças sobre a realidade que os cerca.

Ressalto, ainda, que privilegiei o momento da formação inicial porque entendo que realizar o exame das crenças dos professores em formação, neste instante de preparação formal para a atuação docente, é o ponto de partida

que os conduz à reflexão sobre os efeitos que as experiências e saberes interpretados, nessa fase, causam sobre o seu repertório de crenças e a sua identidade pessoal e profissional.

O arcabouço teórico no qual me embasei para fundamentar esta pesquisa contempla estudos que apresentam reflexões sobre: a metodologia da pesquisa qualitativa e iniciativas de pesquisa acadêmica sobre ensino e aprendizagem de línguas; a formação de professores; o ensino da língua portuguesa, ensino da escrita e investigações que têm como foco as crenças de professores.

Concluo essas palavras introdutórias ressaltando que esta pesquisa não se constitui em um estudo para classificar se as crenças e concepções desses professores em formação são “certas” ou “erradas”. Além de trazer contribuições para a compreensão do repertório de crenças do professor licenciado em letras vernáculas, mostra como o instrumental de saberes construídos em sua formação pode servir de elemento balizador da atuação a ser desencadeada na sua relação com o ensino da Língua Portuguesa.

A seguir, explico os questionamentos que cercam a temática abordada, os objetivos desse estudo, a natureza da investigação e a orientação metodológica adotada para a sua consecução, as características do contexto pesquisado e dos participantes, os instrumentos, os procedimentos de geração e análise dos dados e finalizo o capítulo detalhando a estrutura desta tese, mediante uma breve descrição dos assuntos abordados nos demais capítulos.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Neste estudo, busquei responder a questões exploratórias que versam sobre a investigação das crenças de professores de língua portuguesa. Assim, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais as crenças dos professores em formação inicial, concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, sobre a escrita?;
- b) Como se configuram as orientações teórico-metodológicas sobre o ensino da escrita encaminhadas aos professores de Língua Portuguesa

em formação inicial, concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas?

c) Os estudos dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas influenciaram as crenças dos concluintes sobre a escrita?;

d) As crenças que os professores de Língua Portuguesa em formação inicial, concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas têm sobre a escrita orientam as suas práticas no ensino da produção de textos na escola?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Este estudo tem como objetivo geral: Identificar as crenças que professores de Língua Portuguesa, em formação inicial, têm sobre a escrita. Este objetivo mais amplo congrega alguns propósitos e intenções essenciais, descritos como objetivos específicos. São eles:

a) Analisar as crenças dos professores em formação inicial, concluintes do curso de graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas sobre a escrita;

b) Identificar quais orientações teórico-metodológicas sobre a escrita e o seu ensino são encaminhadas pelos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas aos professores de Língua Portuguesa em formação inicial;

c) Analisar quais as influências que os estudos realizados na formação inicial em Licenciatura em Letras Vernáculas ocasionaram nas crenças dos concluintes sobre a escrita;

d) Investigar em que medida as crenças dos concluintes sobre a escrita orientam o ensino da produção textual na sua docência nas aulas de Língua Portuguesa;

Com a realização da presente investigação pude conhecer as crenças dos professores em formação inicial no curso de Licenciatura em Letras

Vernáculas, revelando os efeitos promovidos pela formação em seu conjunto de crenças sobre a escrita e a sua articulação com a sua prática e as crenças dos professores sobre as contribuições do curso para a sua formação docente.

1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, pois ocupa-se em descrever e interpretar os significados que um grupo de sujeitos sociais, inseridos em um contexto acadêmico, conferem à escrita. Segundo André (1995), a abordagem qualitativa de pesquisa:

Tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. (ANDRÉ, 1995, p. 16).

Na trajetória histórica da abordagem qualitativa de pesquisa, ainda observa-se que, em oposição a uma visão da ciência calcada na manipulação de variáveis e na experimentação, e que defende a postura neutra do pesquisador, os estudiosos das questões humanas e sociais vão debruçar-se sobre a interpretação dos fenômenos, sobre os múltiplos significados que as pessoas atribuem aos eventos sociais.

Na segunda metade do século XX, os trabalhos inseridos nessa abordagem ganham mais popularidade, inclusive na área dos estudos da linguagem e da educação, uma vez que estes, devido à sua natureza, poderiam explicar como os sujeitos sociais orientavam suas ações, conhecimentos, crenças, sua linguagem e formas de interação diante da nova realidade que se configurava por influência das ideias veiculadas pelos manifestos de diferentes grupos. De acordo com André (1995):

A década de 60 foi marcada por vários movimentos sociais, por lutas contra a discriminação racial e social e pela igualdade de direitos. Foi também nessa década que aconteceram as rebeliões estudantis da França, o que precipitou o interesse dos educadores pelo que estava se passando realmente dentro das escolas e das salas de aula e pelo uso da abordagem antropológica ou etnográfica como forma de investigação do dia-a-dia escolar. Por outro lado, os métodos qualitativos também ganham popularidade porque buscavam retratar os

pontos de vista de *todos* [itálico da autora] os participantes, mesmo dos que não detinham poder nem privilégio, o que casava muito com as ideias democráticas que apareceram na década de 60. Além disso, a área de sociologia, que vinha sendo dominada pelas ideias do funcionalismo por mais ou menos 20 anos, também se volta para o enfoque fenomenológico durante os anos 60. (ANDRÉ, 1995, p. 20).

Esse conjunto de acontecimentos contribuiu para popularizar ainda mais estudos dessa natureza nos anos 80 e 90 (sobretudo na área da educação) e para ressaltar a importância da produção de pesquisas que tivessem uma maior preocupação em considerar o papel ativo dos sujeitos produtores de discursos. Para isso, maior enfoque foi dado ao fato de que seria necessário ao pesquisador atentar para o que era dito pelas pessoas e para as suas ações, compreendendo-as como práticas situadas culturalmente, como um produto mediante o qual são revelados os significados e as interpretações que esses sujeitos atribuem às suas interações com o mundo e com o conhecimento.

Nessa última década, em que se tem presenciado uma crescente valorização dos estudos de base qualitativa, mais ainda tem sido enfatizado que o pesquisador, ao desenvolver uma investigação dessa natureza, assuma o compromisso ético de procurar compreender como os eventos sociais e as práticas discursivas são entendidas sob o ponto de vista dos participantes, garantindo a sua integridade, respeitando seus direitos e interesses.

Recorro às palavras de Bortoni-Ricardo (2008) para mostrar alguns dos aspectos em que a pesquisa qualitativa difere da pesquisa quantitativa, pois segundo a referida autora:

Na pesquisa quantitativa, trabalha-se com variáveis procurando estabelecer uma relação entre elas. A variável dependente é a que é explicada; a variável independente é a explicação. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Ao relacionar as características das pesquisas que estão inseridas na perspectiva qualitativa, Vieira-Abrahão (2006) menciona que, apesar de existirem diferentes abordagens, elas reúnem aspectos comuns:

a) são naturalistas, ou seja, são realizadas dentro de contextos naturais; b) são descritivas, ou melhor, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não números; são processuais não se preocupando com resultados ou produtos; d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas. [...] São incluídos nesse paradigma o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220).

É significativo ressaltar que o estudo de caso tem sido empregado de forma crescente nas investigações da área da Linguística Aplicada que estudam a formação de professores. Devido, principalmente, ao fato de que através da sua utilização torna-se possível descrever, compreender (em profundidade) as representações e concepções que orientam suas produções culturais; as interações, linguagens e dificuldades experimentadas por grupos de professores situados em determinadas organizações acadêmicas, sem perder de vista a relação que a multiplicidade de fatores detectados e analisados em casos específicos, mantém com questões de cunho mais amplo, com o contexto e com as circunstâncias em que se manifestam. E, ainda, as descobertas, as propostas de reformulações, apresentadas nessas unidades analisadas, têm sugerido e apontado encaminhamentos utilizáveis para outros processos formativos.

A utilização do estudo de caso não é algo recente nas investigações científicas, nem é específica das áreas dos estudos linguísticos, como observa André (2009):

Estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, tais como: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com métodos e finalidades variadas. A origem dos estudos de caso na sociologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França e Bronislaw Malinowski e membros da escola de Chicago, nos Estados Unidos da América. Na medicina, na psicanálise, na psicologia e no serviço social os estudos de caso tinham inicialmente uma finalidade clínica: diagnosticar um problema apresentado por um sujeito e acompanhar o seu tratamento. Em direito, administração e medicina foram e ainda são usados como recurso didático, seja com a finalidade de ilustrar o uso

de um procedimento, seja para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema [...]. (ANDRÉ, 2009, p. 65-66).

Ultrapassando o sentido restrito das orientações dos manuais de metodologia de pesquisa dos anos 60 e 70, as pesquisas em educação que utilizam o estudo de caso nas décadas finais do século XX e início do século XXI, passam a ter mais amplitude. É ressaltado por André (2013) que:

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada em profundidade. (ANDRÉ, 2013, p. 66).

Assim, o estudo de caso utiliza técnicas etnográficas de observação e descrição de dados, que possibilitam ao pesquisador o contato direto com eventos nos quais ocorrem as ações e experiências (não captadas pelos levantamentos estritamente estatísticos) dos participantes da investigação. Transcrevo as palavras de Gil (2002), para esclarecer que o estudo de caso tem sido:

Encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. Ora, nas ciências sociais a distinção entre o fenômeno e seu contexto representa uma das grandes dificuldades com que se deparam os pesquisadores; o que, muitas vezes, chega a impedir o tratamento de determinados problemas mediante procedimentos caracterizados por alto nível de estruturação, como os experimentos e levantamentos.

Daí, então, a crescente utilização do estudo de caso no âmbito dessas ciências, com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2002, p.54).

Considerando as afirmações de Nisbett e Watts (1978), Lüdke e André (1986) reiteram que o desenvolvimento do estudo de caso segue três fases. Na *fase exploratória*, instaura-se o momento propício de:

[...] especificar as questões e pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Na *fase de delimitação do estudo*, o pesquisador procede à definição dos contornos e limites do caso em foco e à coleta sistemática de informações sobre ele, utilizando instrumentos estruturados e semi-estruturados e variadas técnicas. Na *fase de análise sistemática dos dados* são processadas as informações coletadas e divulgadas as interpretações feitas sobre o caso estudado. Contudo, observa-se que:

Já na fase exploratória surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado. Esses 'rascunhos' de relatórios podem ser apresentados aos interessados por escrito ou constituir-se em apresentações visuais, auditivas etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Essas situações se interpolam, não se completam linearmente. São, apenas, referências para a condução das ações do pesquisador, pois segundo André (2009, p. 67), "pesquisa é uma atividade criativa, pode requerer a conjugação de duas ou mais fases em determinados momentos, ter ênfase maior em uma delas ou em outros e superposição em muitos outros".

Dentre as características associadas a esse tipo de abordagem, sintetizo as destacadas por Lüdke e André (1986), que afirmam que os estudos de caso:

1. *Visam à descoberta* – mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.
2. *Enfatizam a 'interpretação em contexto'* – para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

3. *Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda* – enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.
4. *Usam uma variedade de fontes de informação* – o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.
5. *Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas* – o pesquisador procura relatar suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas ‘generalizações naturalísticas’.
6. *Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social* – o pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja verdadeira.
7. *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa* – os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Algumas dessas características elencadas estão presentes nessa investigação sobre as crenças de professores em formação, a qual se configura como um estudo de caso e insere-se no paradigma qualitativo.

Produzi a compreensão das crenças manifestas nas respostas apresentadas e nos discursos dos professores em formação, considerando a relação existente com o ambiente e o momento específico (fase de conclusão do curso) nos quais foram mapeadas e identifiquei o laço coesivo que estas mantêm com as diferentes concepções de língua; realizei a análise dos dados constantes nos questionários, nos registros das observações da ação docente, nas entrevistas e nos documentos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas (projeto pedagógico e programas dos componentes curriculares).

Também procedi à compreensão da percepção desses sujeitos sobre o quanto as experiências vivenciadas no curso contribuíram para o seu preparo para atuar no ensino da escrita, principalmente, na formação de produtores de textos, mediante a triangulação dos respectivos dados gerados com a utilização dos diferentes instrumentos. Os dados quantitativos, quando relevantes, foram também incluídos nas análises e serviram para fundamentar as argumentações, embora estes não sejam dados primários.

Neste estudo, as crenças não são vistas como ideias pré-concebidas, nem apenas como um conhecimento metacognitivo estável, mas são reconhecidas como dinâmicas, culturais, interativas, passíveis de mudança por influência de experiências provindas de processos formativos e acessíveis aos sujeitos.

Acredito que, de acordo com o problema da pesquisa em questão, justifica-se a escolha do estudo de caso etnográfico, pois a observância aos seus princípios ajudou a compreender as crenças dos professores em formação sobre a escrita e a visão deles sobre a influência que o processo de formação profissional exerce sobre essas crenças e a sua docência. É importante lembrar, aqui, das palavras de Telles (2002), as quais são bastante esclarecedoras e mostram que os resultados de um estudo de caso:

[...] não têm o poder de generalização de outras modalidades de pesquisa que trabalham com grandes quantidades de informações ou bancos de dados. Porém, podem levar professores, leitores de relatórios dos estudos de caso, a reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e salas de aulas. (TELLES, 2002, p. 109).

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador deve determinar seu grau de aproximação da realidade estudada e do(s) envolvido(s) na investigação. Segundo Telles (2002), se o pesquisador estiver incluído no caso:

[...] deverá ter momentos de aproximação dos participantes e momentos de distanciamento para poder realizar suas reflexões e adquirir diferentes perspectivas de envolvimento (graus de familiaridade) para produzir múltiplos significados das ocorrências do caso. (TELLES, 2002, p. 108).

Um aspecto importante na realização do estudo de caso é a possibilidade de reorientação, quando a situação exigir, do plano de trabalho da investigação. Segundo André (1995), o pesquisador:

[...] tem que aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias. [...] Decidir o que constitui realmente o caso, como os dados serão coletados, quem será entrevistado ou observado, que documentos serão analisados é uma atividade que pode ser apenas esboçada num primeiro momento, mas terá que ser repensada, redefinida, modificada ao longo da pesquisa. Ela dependerá dos contatos iniciais do pesquisador, de sua forma de entrada em campo, de sua aceitação ou não, de sua interação com os participantes e só

então é que poderá ir sendo mais especificada. (ANDRÉ, 1995, p. 59-60).

Desde o meu primeiro contato com os professores em formação, os deixei cientes dos objetivos desse estudo e sobre a relativa autonomia que tinha sobre o plano da pesquisa, que consistia na realização do mapeamento das suas crenças, com o emprego de diferentes instrumentos. Eles seriam avisados, previamente, pelos diferentes meios que tinha disponibilizado para o nosso contato (por telefone, e-mail, redes sociais) sobre qualquer mudança que necessitasse ocorrer nas etapas planejadas para melhor favorecer essa investigação.

Informei, ainda, aos sujeitos desse estudo, que a minha intenção não era emitir julgamentos sobre suas afirmações, mas identificar suas crenças e em que medida elas orquestravam as suas práticas, através de uma variedade de dados que seriam gerados em momentos específicos e cuidadosamente analisados. Agindo assim, acredito ter interpretado as experiências, os sentimentos, as representações sobre a escrita que, de modo tácito ou ostensivo, esses sujeitos cultivavam. Dessa forma, creio ter me aproximado daquilo que é apontado por André (1995), a respeito da sensibilidade necessária ao pesquisador, quando afirma que, no momento da análise das informações geradas em campo, o pesquisador faz:

[...] uma 'leitura' interpretativa dos dados, recorrendo sem dúvida aos pressupostos teóricos do estudo, mas também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim à sua sensibilidade. É nesse momento de vaivém da empiria para a teoria, e novamente para a empiria, que vai tornando possível a descoberta de novos conhecimentos. (ANDRÉ, 1995, p. 61).

É importante ressaltar que na área da Linguística Aplicada, no montante das pesquisas sobre crenças, notei que, nos últimos anos, houve um expressivo incremento de estudos desenvolvidos com base no paradigma qualitativo, conforme afirma Barcelos (2007) em seu balanço das pesquisas sobre esta temática:

A metodologia predominante é a pesquisa qualitativa, com destaque para a pesquisa etnográfica e estudos de caso e, felizmente, para uso de vários instrumentos. Os instrumentos mais utilizados continuam sendo os questionários, entrevistas, observações e gravações de aulas (principalmente com professores em serviço). [...] Os vários estudos podem ser

incluídos dentro do que denominei de abordagem contextual, confirmando que desenhos de pesquisas com vários instrumentos se mostram mais adequados para lidar com as várias nuances e sutilezas do complexo sistema de crenças. (BARCELOS, 2007, p. 60-61).

Nas investigações que analisam a relação entre crenças e ações, diferentes abordagens metodológicas são empregadas. No seu artigo intitulado *Metodologia de pesquisa das crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*, Barcelos (2001) agrupa esses estudos em três principais abordagens: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

A primeira abordagem inclui pesquisas em que as crenças dos sujeitos são consideradas como ideias pré-concebidas que influenciam na sua abordagem de aprender e de ensinar. Nesses estudos:

[...] O método de investigação mais comumente adotado é o questionário com escalas tipo *Likert*, em que os alunos apenas dizem se concordam ou não com as afirmações pré-estabelecidas pelos pesquisadores. A relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida. (BARCELOS, 2001, p. 77).

Os estudos agrupados na abordagem metacognitiva definem crenças como conhecimento metacognitivo que se constituem em teorias de ação. Nesta abordagem é dada mais importância à linguagem dos participantes ao lhes proporcionar a chance de refletir e narrar suas experiências e atitudes para o ensino e a aprendizagem de línguas, em entrevistas. Barcelos (2001) esclarece que:

Os estudos dentro dessa abordagem definem crenças como conhecimento metacognitivo, caracterizado por Wenden (1987) como conhecimento estável e falível. [...] A metodologia não envolve o uso de questionário *Likert-scale*, como BALLI, mas o uso de entrevistas, que são analisadas de acordo com o seu conteúdo, e podem envolver também o uso de questionários semi-estruturados. [...] a abordagem metacognitiva não infere as crenças através das ações, mas somente através das intenções e das declarações verbais. (BARCELOS, 2001, p. 80).

Na abordagem contextual, os estudos detalham a influência do contexto sobre o desenvolvimento das crenças. Segundo Vieira-Abrahão (2006):

Dentro da última abordagem citada por Barcelos, a abordagem contextual, as crenças são inferidas de ações contextualizadas, ou seja, as crenças são inferidas dentro do contexto de

atuação do participante investigado. A relação entre crenças e ação não é mais apenas sugerida, mas passa a ser investigada, por meio de observações, entrevistas, diários e estudos de caso. As crenças [...] passam a ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220)

Barcelos (2001, p. 84) revela, ainda, que, “na prática, as distinções entre as três abordagens podem não ser tão distintas. As escolhas metodológicas frequentemente dependem dos tipos de perguntas de pesquisa”.

Procurei inserir essa investigação na abordagem contextual, uma vez que busquei considerar a relação dos sujeitos com o contexto universitário no qual a pesquisa foi realizada, e, dessa forma, focalizar a percepção dos professores em formação no seu ambiente de estudo, caracterizando suas interações com os sujeitos formadores e com os saberes e discussões que fluem, que circulam no espaço acadêmico.

O emprego de tal metodologia permitiu-me, ainda, uma aproximação dos participantes da investigação, visto que o meu trânsito por esse ambiente para a consecução das minhas atividades, na pós-graduação dessa Universidade, possibilitou-me momentos de comunicação direta com os professores em formação e permitiu que obtivesse informações importantes (por exemplo, o andamento dos participantes na atuação docente, seu envolvimento em grupos de pesquisa na condição de bolsista, suas perspectivas e ansiedades em relação ao mercado de trabalho, prosseguimento dos estudos mediante inserção no programa de pós-graduação da UFBA etc.) que propiciaram a realização da pesquisa no instante no qual caminhavam em direção à conclusão da sua formação inicial e a possibilidade de traduzir teoricamente suas crenças.

1.5 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente investigação foi realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição pública que desenvolve atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Esta universidade oferece cursos nos níveis de graduação e pós-graduação (*Lato Sensu* - Especialização e Aperfeiçoamento; *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado). Na graduação, possui cursos nas áreas

das Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia; Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Filosofia e Ciências Humanas, Letras e Artes.

As formas de ingresso nos cursos desse nível, na área de Letras, são feitas pela aprovação no concurso vestibular, realizado anualmente, mediante reingresso para uma nova habilitação, transferência e matrícula para portadores de diploma. Atualmente, é considerada a classificação do candidato no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem para o preenchimento das vagas.

As Unidades Universitárias da UFBA estão distribuídas em diferentes Campus. Dentre as unidades que integram o Campus de Ondina, bairro da Orla Marítima da cidade do Salvador, funciona o Instituto de Letras (ILUFBA), no qual estão alocados os Cursos de Letras. Estes cursos passaram por vários momentos até ter a sua instalação nesta atual localidade, como mostram, a seguir, as informações disponíveis no site do ILUFBA - Departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras, o qual assim afirma:

A história dos cursos de Letras em nosso Estado começou em 1941, com a criação da Faculdade de Filosofia da Bahia, uma iniciativa da Liga de Educação Cívica, tendo como principal idealizador, o professor Isaías Alves. Inicialmente, a Faculdade funcionava na Praça da Piedade, numa sede provisória cedida pela escola de Ciências Econômicas. Em 1944, no entanto, instalou-se em prédio próprio, na Av. Joana Angélica, 183. Em 1946, a Faculdade de Filosofia passou a fazer parte da recém-fundada Universidade Federal da Bahia. Com pouco mais de 20 anos, em 1968, Letras obteve sua independência, com a criação do Instituto de Letras. Suas instalações, entretanto, continuaram no bairro de Nazaré, na antiga sede da Faculdade de Filosofia, até 1986, quando se transferiu, provisoriamente, para as dependências da Biblioteca Central da UFBA. Em 1991, sua nova sede foi finalmente inaugurada, no Campus Universitário de Ondina. (UFBA, 2010).

No quadro a seguir, mostro como os cursos de Letras são oferecidos e também suas respectivas modalidades:

Quadro 1 - Demonstrativo dos Cursos de Letras/UFBA e suas respectivas modalidades

Curso	Modalidade
Letras Vernáculas	Licenciatura / Bacharelado
Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Moderna ou Clássica	Licenciatura
Língua Estrangeira: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Grego e Latim.	Licenciatura / Bacharelado

Fonte: Projeto do Curso de Letras – UFBA (2005)

Cada modalidade apresenta características específicas, a licenciatura está direcionada para “formar professores de língua e literatura vernácula e/ou estrangeira para o Ensino Fundamental e Médio”. O bacharelado visa a “atender a demandas profissionais, como as de tradutores, intérpretes, secretários bilíngues, redatores, revisores e críticos literários” (UFBA, 2010).

No que diz respeito ao perfil do profissional egresso desses cursos, é esperado que este, em ambas as modalidades, contemple a capacidade de:

[...] reflexão crítica e de pesquisa sobre as questões e os temas relativos aos conhecimentos linguísticos e literários. Entretanto, o perfil do Bacharel difere do perfil de Licenciado pela exclusão das disciplinas pedagógicas e pela ênfase em conhecimentos específicos, tanto no que se refere às peculiaridades linguísticas e culturais dos idiomas em pauta quanto às possibilidades de atuação no mercado de trabalho. (UFBA, 2010).

No curso de Licenciatura em Letras Vernáculas a integralização curricular é concluída perfazendo um total de três mil cento e cinquenta e oito horas (C.H.: 3158), essa carga horária está distribuída em quantidade variável (de 272h a aproximadamente 408h) por oito semestres (v. Fluxograma, Anexo – A, p. 230).

O elenco de componentes do currículo da Licenciatura em Letras é formado por disciplinas obrigatórias (teóricas, práticas, pedagógicas) que versam sobre os estudos linguísticos, literários, técnicas de pesquisa e práxis pedagógica, além de disciplinas optativas (teóricas, práticas, pedagógicas) e atividades complementares. O grupo de disciplinas obrigatórias que compõem o primeiro semestre é o mesmo para a licenciatura e o bacharelado. Somente a partir do segundo semestre diferencia-se o conjunto de disciplinas das habilitações pelo acréscimo do componente LETA 40 – Oficina de leitura e

produção de textos acadêmicos, oferecido apenas para o bacharelado (v. Matrizes Curriculares, Anexos – B e C, p. 231, 232).

A escolha por esse curso foi motivada pelo reconhecimento de que, na área da Linguística Aplicada, no contexto brasileiro, a maioria das investigações já produzidas, envolvendo professores em formação inicial, volta-se para o estudo das suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira, o que, a meu ver, justifica a necessidade desse estudo que realizei, o qual traz reflexões a respeito das crenças sobre escrita e a formação daqueles que atuarão no ensino da Língua Portuguesa como língua materna.

Além disso, escolhi a UFBA por ser a instituição do sistema público federal, na capital baiana que, tradicionalmente, vem habilitando e capacitando professores para o ensino da Língua Portuguesa.

Esta investigação foi realizada com um grupo de 15 professores em formação inicial, concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.

O contato contínuo, facilitado pela aproximação a esses participantes desde a realização da minha pesquisa do curso de mestrado, facilitou os nossos encontros para o desenvolvimento das ações desta investigação feita, agora, no curso de doutorado, permitindo a aplicação do primeiro instrumento para a geração de dados (o questionário - I), em 2013, durante o período das suas aulas. Orientei os participantes a responder livremente às questões do instrumento, ou seja, sem que houvesse consulta a qualquer tipo de material (texto, livro, periódicos, esquema, sites da internet etc.).²

Os participantes desse estudo são sujeitos de ambos os sexos, sendo cinco mulheres e dez homens, todos adultos. Não são revelados seus verdadeiros nomes. Para a identificação dos concluintes, utilizo a mesma forma de representação adotada na dissertação de mestrado (SOUSA, 2011), os participantes são identificados por um código formado pela letra A, acompanhado por um respectivo número, donde se garante, dessa forma, que a sua identidade seja preservada. Os quinze participantes da pesquisa estão

² É oportuno esclarecer que os concluintes do curso de Letras, dos quais realizei a observação da docência, completaram as atividades dos componentes curriculares em semestres diferenciados, respectivamente, no segundo semestre de 2013 e no primeiro e segundo semestres de 2014.

identificados como A19, A33, A34, A35, A39, A41, A44, A45, A58, A59, A60, A62, A64, A71 e A73.

Dentre os que informam possuir uma ocupação profissional em atividade, cinco deles (A33, A59, A58, A62 e A73) afirmam não terem experiência pregressa como docentes. Dois participantes (A19 e A41) atuam no ensino de língua portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental e quatro (A35, A44, A60 e A71) no Ensino Médio. Os demais sujeitos trabalham em diferentes ocupações nas áreas: administrativa (A45, A73), de segurança militar (A58 e A62) e de telemarketing (A39), nos sistemas público e privado.

Os professores em formação concluintes A33 e A59 estão integrados em grupos de pesquisa em funcionamento na UFBA, na condição de bolsistas.

No primeiro semestre de 2014, dois concluintes (A33 e A71) foram aprovados na seleção do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da UFBA na condição de alunos regulares e três (A44, A45 e A34) solicitaram reingresso no curso de Letras, respectivamente, para as habilitações de licenciatura em italiano, francês e inglês.

Somente compuseram a amostra em que a relação entre crenças e práticas foi investigada (pela observação das aulas que ministraram) os concluintes que atendiam ao requisito de estar atuando como docente da disciplina de Língua Portuguesa, na condição de efetivo, estagiário de uma instituição educacional ou que estivesse cursando o componente curricular de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. Contei, nesse momento, com a participação de três sujeitos (A19, A58 e A60).

Para a realização das observações da ação docente foram realizados agendamentos prévios, de acordo com a disponibilidade de horário de cada participante e a programação das atividades letivas das instituições nas quais lecionaram. As observações foram registradas em notas de campo, das quais se extraíram os excertos que serão citados no capítulo referente à análise de dados.

1.6 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a geração de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário estruturado misto (contendo algumas questões apresentando

possíveis respostas a serem escolhidas pelos respondentes e outras abertas), diário de campo com registros de relatos dos concluintes e notas das observações das aulas e documentos (Projeto do Curso de Letras, Programas de Componentes Curriculares do curso de Licenciatura em Letras). Adotei o emprego desses instrumentos, em conjunto, por considerar que esta diversificação assegura maior confiabilidade à análise dos dados. Nesse ponto, convirjo com a afirmação de Vieira-Abrahão (2006) que assim adverte:

[...] para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo, [...] nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

Quanto ao questionário, esta autora mostra, ainda, algumas vantagens de recorrer à sua aplicação. Vieira-Abrahão (2006) refletindo sobre as vantagens desse instrumento assim observa:

Muito embora os questionários sejam trabalhosos para elaborar, apresentam as seguintes vantagens para o pesquisador: o conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza; os questionários podem ser utilizados em pequena e grande escala; os dados podem ser coletados em diferentes momentos; e os questionários permitem respostas em diferentes locais. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

Para a geração dos dados deste estudo, utilizei, inicialmente, o questionário - I, o qual contém itens com perguntas abertas e com opções de múltipla escolha. Foram distribuídos trinta e dois (32). Entretanto, tabulei apenas quinze deles, os demais (17) não foram incluídos nesta análise devido ao fato de os concluintes não terem respondido ao instrumento. Desse montante, cinco concluintes não informaram a razão pela qual preferiu não participar da pesquisa.

Dentre os doze que apresentaram justificativas para o não-preenchimento do questionário estão os seguintes motivos:

- a) desinteresse em atuar como professor (10). Saliento que os participantes justificam que esse desencanto pela profissão é proveniente do reconhecimento das condições adversas enfrentadas no

trabalho docente (comento esse aspecto, em detalhes, no capítulo 4, referente à análise de dados);

b) falta de tempo devido ao acúmulo de tarefas (2).

O instrumento usado contém sete itens: o primeiro é voltado para a aquisição dos dados pessoais e profissionais do informante; o segundo solicita que seja definido o construto: escrita; o terceiro indaga sobre a relação do sujeito com a escrita de textos durante a formação; o quarto questiona o quanto os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas contribuíram para a compreensão sobre o ensino da escrita; o quinto solicita que seja revelada a percepção do informante sobre a sua preparação para a atuação como educador de produtores de textos; o sexto visa a identificar os fatores que exercem influência sobre a prática do ensino da escrita e o sétimo está voltado para saber quais atividades de produção de textos são desenvolvidas, valorizadas pelos professores em formação e quando ocorrem durante a docência (v. Questionário - I, Apêndice – A, p. 226).

Esse instrumento foi eficiente, uma vez que ajudou a identificar as áreas de ocupação dos concluintes, reconhecer suas crenças sobre a escrita, as experiências desses sujeitos com a produção de textos durante a formação inicial, e suas percepções sobre a abordagem da escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Realizei as observações da prática docente de três concluintes. Foram observadas e registradas em notas de campo cinco aulas de Língua Portuguesa ministradas por cada concluinte. Cada aula teve a duração média de, aproximadamente, 2 horas.

A realização das observações foi importante, pois, mediante esse procedimento foi possível identificar o ensino da produção de textos escritos realizado pelos sujeitos deste estudo, na fase de conclusão da formação inicial, e avaliar em que medida suas crenças regiam a sua prática docente. A respeito da válida serventia da observação, convém transcrever o que é ressaltado por Vieira-Abrahão (2006), que assim afirma:

A observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que

são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 225).

Escrevi as notas no diário de campo em diferentes momentos. Nesse instrumento relatei as crenças e experiências verbalizadas pelos participantes nas conversas que tivemos durante o preenchimento dos questionários e o desempenho dos professores em formação na emissão de comandos para o desenvolvimento de atividades que tinham por objetivo a escrita de textos, bem como a sua atuação na correção de atividades, na apresentação de perguntas e esclarecimentos de dúvidas expostas pelos alunos durante as aulas observadas. Procedi, também, ao registro da natureza das tarefas propostas e as impressões sobre o engajamento dos alunos para a sua consecução, os comportamentos, as ocorrências, as interações verbais e não-verbais com alunos e gestores percebidas no interior dos contextos de atuação dos três participantes.

Obtive mais dados fazendo a análise de documentos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas; o Projeto Pedagógico, os programas dos componentes curriculares; e, ainda, mediante a análise dos planos das aulas dos concluintes A19, A58 e A60.

Ressalto que na investigação da relação entre crenças a ação docente é importante considerar a análise da proposta de produção de textos contida no plano de aula visto que este instrumento:

É uma ferramenta imprescindível para o fazer pedagógico em sala de aula. Por meio dele, o professor pode prever os conteúdos que serão trabalhados, as atividades que serão desenvolvidas, os procedimentos metodológicos que serão adotados, os objetivos a serem atingidos e as formas de avaliação que serão priorizadas. Na disciplina de Língua Portuguesa, além de ser um instrumento orientador, o plano de aula traz implícito o modo como o professor pensa a linguagem, com repercussões diretas no como ensinar a leitura, a produção escrita e a gramática em sala de aula. (POLETTI; ANGELO, 2012, p. 10).

No Quadro – 2 é apresentada uma síntese dos instrumentos que propiciaram a geração dos dados:

Quadro 2 – Instrumentos de pesquisa

Instrumento	Quantidade/ frequência	Período
Questionário – I	15	Segundo semestre de 2013
Diário de campo	Notas dos relatos dos concluintes e das 5 aulas (uma aula à cada semana)	Segundo semestre de 2013 e 1º e 2º semestre de 2014 durante as observações das cinco aulas de três dos concluintes
Planos de Aulas	5 planos de aulas ministradas por três concluintes (um plano para cada aula semanal)	1º semestre de 2014
Projeto do Curso de Licenciatura em Letras	1	De 2013 a 2017
Fluxograma do Curso de Licenciatura em Letras	1	De 2013 a 2017
Programas dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras	Programas dos componentes curriculares obrigatórios e optativos (Língua Portuguesa; Linguística)	De 2013 a 2017

Fonte: UFBA; Dados da Pesquisa

Com a utilização desses diferentes instrumentos foi possível identificar os efeitos que as experiências e saberes construídos no ambiente acadêmico, no decorrer da formação inicial, efeturaram nos discursos, nas percepções e nas ações dos professores em formação sobre o ensino da escrita.

1.7 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo de caso, fiz uso de técnicas e instrumentos de geração de dados que contribuíram para a compreensão dos fenômenos estudados e dos sujeitos em seu contexto de formação acadêmica e de atuação docente. Adotei diferenciados procedimentos para o tratamento das informações geradas.

No momento em que busquei identificar as crenças dos concluintes, realizei tal levantamento mediante a solicitação aos sujeitos da pesquisa do preenchimento dos questionários. Procedi à leitura detalhada de cada instrumento que foi respondido pelos quinze sujeitos que compõem a amostra de professores em formação desta investigação. Atentei para inferir as crenças sobre a escrita pela interpretação e categorização das respostas às questões abertas.

Após a análise dos questionários, foi circunscrita a amostra para a observação das aulas, a qual foi constituída por três participantes que, na ocasião, estavam exercendo a prática docente e que aquiesceram a realização do acompanhamento das aulas. Posteriormente a essa etapa, foram realizadas as observações da ação docente com registros dos dados em notas de campo.

Além dessas ações, realizei a análise das fontes documentais: do Projeto, do Fluxograma e dos programas dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e dos planos de aulas que orientam a prática desses professores em formação, através dos quais pude detectar a perspectiva a partir da qual os conteúdos selecionados para a disciplina de Língua Portuguesa e o trabalho com a produção de textos são abordados.

Os dados gerados foram submetidos a uma análise qualitativa e quantitativa, confrontados com as teorias que tratam do estudo das crenças e da formação de professores de língua portuguesa e organizados em categorias. Pôde-se quantificar as respostas e utilizar as quantificações na interpretação da frequência das diferentes crenças reveladas sobre os aspectos investigados.

O estabelecimento de categorias para a análise dos dados foi possível pela referência aos temas questionados nas perguntas de pesquisa e às sinalizações das respostas dos concluintes.

Assim, foram configuradas quatro categorias de análise dos dados gerados com a utilização dos diferentes instrumentos: a) Crenças sobre a escrita, a partir da qual se revelam as crenças dos professores em formação-concluintes sobre o construto em foco mediante a maneira como o definem; b) A escrita na docência dos concluintes, a partir da qual se analisa as opções

didáticas dos concluintes para a abordagem da escrita nas aulas de Língua Portuguesa; c) A escrita dos concluintes na universidade, que mostra a relação dos concluintes com a produção de textos durante a sua formação acadêmica e d) As crenças dos professores sobre a formação inicial, que discute as crenças dos concluintes sobre a contribuição dos componentes curriculares do curso de Letras para a sua compreensão sobre o ensino da escrita e o seu preparo para atuar na formação de produtores de textos escritos e as suas crenças sobre os fatores que exercem mais influência na sua prática docente.

Os discursos dos concluintes são apresentados nas categorias em forma de excertos. A frequência das respostas é apresentada em percentuais expostos nas tabelas.

Através da descrição e interpretação das respostas dadas pelos sujeitos, identifiquei as crenças dos professores ao concluírem a graduação e quais concepções as norteiam, bem como as percepções desses sujeitos sobre o quanto suas ações espelham suas crenças e sobre as contribuições do curso para a sua atuação docente.

1.8 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente tese está estruturada em cinco capítulos. Nesse primeiro, tratei da introdução; da orientação teórico-metodológica; da caracterização do contexto no qual a investigação foi realizada; das perguntas e dos objetivos que nortearam o estudo; da descrição dos sujeitos participantes; da apresentação dos instrumentos de pesquisa, bem como detalhei os procedimentos utilizados para a geração e a análise dos dados.

Após o capítulo inicial, apresento algumas reflexões sobre o percurso histórico da utilização da escrita nas interações humanas mediadas pelo uso social da linguagem e como as diferentes concepções decorrentes do campo dos estudos linguísticos propuseram variadas formas de compreender a sua funcionalidade e o seu ensino.

No terceiro capítulo discuto, na fundamentação teórica, a trajetória do estudo das crenças de professores e aprendizes na área da Linguística

Aplicada e as implicações da discussão desta temática sobre a formação de professores para o ensino de línguas.

Em seguida, apresento, no quarto capítulo, discussões sobre os resultados gerados com a análise dos dados.

No último capítulo, teço, nas considerações finais, algumas reflexões sobre a experiência alcançada com a realização desse estudo, a importância da continuidade de investigações desta natureza e suas contribuições para a formação de professores.

Finalizo esta Tese, mostrando nas referências as fontes teóricas consultadas, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 2 - A ESCRITA NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LÍNGUA E O SEU ENSINO NA ESCOLA

2.1 ESCRITA E INTERAÇÃO SOCIAL

A ampla utilização da escrita como mediadora dos processos de interação entre os sujeitos e como lugar de realização das práticas discursivas constitutivas das organizações sociais, das identidades, dos conhecimentos, cada vez mais, tem se revelado como uma prática indispensável a esse mundo hodierno.³

A escrita (em palavras e outros símbolos) está impregnada nos eventos mais diversos das ações cotidianas das sociedades letradas. Como esclarece Britto (2005), ela aparece:

[...] No bilhete e na declaração de guerra, nos contratos de compra e venda, e nas certidões de nascimento e outros documentos de identificação das pessoas, nos álbuns de família e nos testamentos. Ela é visível e significativa nos espaços urbanos, nas escolas, nas placas das ruas, nas fachadas das lojas, nas igrejas, agremiações e clubes, nos locais de trabalho e lazer. (BRITTO, 2005, p. 15).

Inúmeras são as maneiras nas quais as pessoas recorrem à escrita para se comunicar, para estabelecer uma interlocução à distância, para armazenar informações habitadas na memória, para expressar as leituras interpretativas e investigativas feitas sobre o mundo e sobre o seu interior. É oportuno transcrever, nesse momento, as palavras do paleólogo francês Charles Higounet (1911-1988) que ao reiterar a força que a escrita tem na contemporaneidade, assim postula:

[...] Vivemos os séculos da civilização escrita. [...]. A lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo, não existe história que não se funde sobre textos. Desse modo, a escrita é não apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato

³ Ao utilizar o construto escrita, não trato da acepção desse termo estritamente como exercício mecânico de grafar palavras, mas refiro-me a todo evento comunicativo, toda ação de linguagem que seja mediada pelo uso da língua escrita.

social que está na base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano. (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Por meio do acurado estudo de escritas antigas e, inclusive, de línguas extintas há anos, tornou-se factível o conhecimento do passado de muitos povos, tornando possível compreender o que foi herdado de outras culturas e distinguir o modo como o *homo sapiens* pós-moderno, sujeito da humanidade letrada globalizada, escreve. Segundo observa Fischer (2009), mais do que apenas servir de “pintura da voz”, a escrita manifesta-se em diferentes formas, uma vez que:

[...] Tornou-se a suprema ferramenta do conhecimento humano (ciência), agente cultural da sociedade (literatura), meio de expressão democrática e informação popular (a imprensa) e uma forma de arte em si (caligrafia). (FISCHER, 2009, p. 10).

Ao fazer uma célere incursão sobre a história da escrita é possível notar que o seu surgimento é tão significativo que é considerado por alguns historiadores como um marco, um momento emblemático no engenhoso processo de desenvolvimento humano. Como lembra Higounet (2003, p. 10), “a história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era que será: depois da escrita”.

Se, atualmente, para além dos livros e outros meios impressos estão dispostos os meios sofisticados da eletrônica como os *blogs, chats, sites, e-mails, e-book*, para fazer circular, *on-line*, o conhecimento produzido e mensagens, no passado, os suportes nos quais a escrita foi traçada e as razões que impulsionaram o homem primitivo à prática da escrita cumpriram propósitos bem diferentes.

Uma observação, mesmo sumária, da presença da escrita na história deixa patente a asserção de que, se comparada com a oralidade, ela passa a ser utilizada tardiamente pelo homem. Segundo Faraco (2012, p. 48), “o meio escrito é recentíssimo: foi desenvolvido há aproximadamente cinco mil anos”. A afirmação de Marcuschi (1995) corrobora essa ideia, pois este afirma ainda que:

[...] enquanto espécie o *homo sapiens* data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5000 anos. No Ocidente, ela entrou

por volta de 600 a.C., chegando a pouco mais de 2500 anos hoje. (MARCUSCHI, 1997, p.124).

Diferentemente do meio de expressão oral que amplamente foi conhecido no passado e ainda pode ser utilizado para mediar a totalidade das ações que regem os eventos cotidianos de diversos povos, apenas alguns grupos “desenvolveram o meio escrito no passado e há ainda línguas que não dispõem de expressão escrita” (FARACO, 2012, p. 48). Existem cerca de quatro a cinco mil línguas faladas no mundo, dessas, aproximadamente, dez por cento tem uma escrita própria, uma literatura. A escrita não deve ser considerada como um valor universal, visto que é possível encontrar comunidades em que os modos de se relacionar com ela são ignorados por seus membros “e que o escrito não ocupa papel relevante nas hierarquizações simbólicas e sociais que a fundamentam”. (GALVÃO, 2010, p.220).

Com os avanços dos estudos realizados nas ciências da linguagem, os quais analisam a escrita a partir de uma perspectiva mais abrangente, para além da sua natureza puramente linguística e com base nas análises comparativas de diferentes culturas, tornou-se possível elucidar aspectos relativos à função social e política da escrita. Há pelo menos alguns deles que aqui merecem ser detidamente observados. Primeiro, a apropriação e a prosperidade do uso da escrita e sua influência nas esferas da administração social, econômica, artística e religiosa não ocorreram da mesma forma, nem ao mesmo tempo, nas diferentes sociedades. Segundo, a soberania atribuída à escrita em alguns contextos não decorreu das virtudes que lhe são imanentes, antes é uma atribuição cultural, é resultado do impacto que representa na produção dos bens simbólicos e materiais das sociedades. Terceiro, o incremento de certos usos da escrita e a aquiescência das variedades possíveis de ocorrerem nela são afetados pelos grupos que a controlam e que a manipulam para incorporar e veicular seus valores.

Além dos três aspectos anteriormente citados, tais estudos propiciam a constatação de que a escrita não é uma forma de representação da oralidade, nem mais importante do que a esta, ambas são fundamentais, são práticas discursivas que não concorrem, não competem. E, ainda, evidenciam que é

equivocada a crença de que sua primeira função foi a comunicação à distância. No seu surgimento, a escrita não esteve apenas voltada para atender aos propósitos da comunicação, mas para funções essencialmente práticas, como ressalta Britto (2007):

Contrariamente ao que costuma repercutir o senso comum, a escrita não tem, nem teve em sua origem, como função primordial a comunicação. De fato, ela foi produzida principalmente em função da necessidade de registro da propriedade e do controle do fluxo de mercadorias e se desenvolveu na medida em que as sociedades de classes, centrada na apropriação da riqueza por uma das classes e pelo poder que essa classe exercia sobre o conjunto da sociedade, se expandiu. (BRITTO, 2007, p. 25).

Pelo fato das formas mnemônicas serem limitadas para 'salvar' o volume de transações comerciais em expansão, a escrita ganhou, em alguns contextos, relevância como um recurso utilizável para a contabilização dos negócios movimentados pelas civilizações em ascensão, ávidas pelo incremento econômico. Conforme afirma Fischer (2009):

[...] só a necessidade social poderia produzir uma ferramenta eminente e tão completa como a escrita. No Oriente Médio antigo, cerca de seis mil anos atrás, a sociedade suméria em expansão tinha de administrar suas riquezas naturais, trabalhadores, impostos, plantações, taxas, estoques da coroa e do templo, salários e gastos. As formas mnemônicas que tinham existido por tanto tempo não bastavam mais; algo radicalmente novo seria necessário. (FISCHER, 2009, p.23).

Nos contextos em que a escrita ganhou penetração e prestígio nas práticas sociais, quem mais a dominou e se apropriou da sua aprendizagem e do repertório intelectual escrito foram aqueles que detinham o poder político e econômico. Dessa forma, é forçoso reconhecer que, dentro de sociedades ditas grafocêntricas, desigualmente desenvolvidas, mantém a supremacia a cultura daquele(s) grupo(s) cujos pressupostos estão alicerçados sobre o escrito, enquanto outros estão alijados do domínio desse sistema.⁴

O homem primitivo se dispôs a desenhar nos suportes físicos disponíveis na natureza, tais como, nas paredes das cavernas, nas pedras e

⁴ Britto (2007, p. 25) salienta que: “[...] em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que ela veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas”.

entalhes, suas percepções, seus pensamentos sobre o mundo que o circundava e a fazer o registro figurativo das experiências que garantiam a sua luta pela sobrevivência, a caçada bem sucedida e a passagem do tempo pela observação dos ciclos lunares. Segundo Fischer (2009):

Antes da escrita completa, a humanidade usou uma riqueza de símbolos gráficos mnemônicos (ferramentas de memória) de vários tipos para acumular informações. A arte na pedra sempre possuiu um repertório de símbolos universais: antropomorfos (imagens humanizadas), flora, fauna, o sol, estrelas, cometas e muito mais, incluindo incontáveis desenhos geométricos. Na maior parte, eram reproduções gráficas de fenômenos comuns no mundo físico. Ao mesmo tempo, elementos mnemônicos eram usados em contextos lingüísticos também, como registros com nós pictográficos, ossos ou paus entalhados, bastões ou tábuas com mensagens, jogos de cordas para cantos, seixos coloridos etc. ligando objetos físicos com a fala. (FISCHER, 2009, p.15).

Alguns estudiosos conjecturam que algumas inscrições são indícios de um processo de representação que teria configurado, posteriormente, uma forma de escrita. A respeito desses primevos registros das vivências humanas, Higounet (2003), assim reitera:

Os desenhos mágicos das grutas da época aurignaciana e madaleniana que representam animais atingidos por flechas ou marcados por manchas de sangue que contêm em germe “algo que se assemelha a rudimentos da escrita; eles exprimem, se não uma ideia, pelo menos um desejo”. As pinturas rupestres de sítios pré-históricos da Península Ibérica mostram de era em era uma estilização que também faz pensar em uma evolução rumo à escrita. Os desenhos incisos em pedra os chamados petroglifos, encontráveis um pouco por toda parte, da Europa às ilhas do Pacífico, também prepararam, por sua simbologia ritual (árvores, animais, rodas, cruzes, sinais geométricos), a eclosão da escrita sintética. (HIGOUNET, 2003, p. 12).

Segundo Faraco (2012), progressivamente, a humanidade passou a divisar também a engenhosa tarefa de desenhar a linguagem verbal, ou seja, de “transpô-la para uma superfície e fixar seu caráter efêmero e evanescente” Faraco (2012, p. 54). Este autor explica que, nesse processo, variou o elemento verbal tomado como referência. Recorro às suas palavras para explicitar que:

Em alguns contextos, criaram-se signos gráficos que representavam as palavras (sistemas logográficos). [...] Em outros contextos, criaram-se sistemas silábicos em que cada

signo representa uma sílaba [...]. Os signos dos sistemas de base logográfica foram, de início, verdadeiros pictogramas, ou seja, tinham semelhança com o objeto representado. Com o passar do tempo, os pictogramas foram perdendo o seu caráter figurativo e se transformaram em logogramas, signos abstratos que passaram a evocar a palavra em si sem a mediação da imagem do objeto, o que garantiu maior amplitude e funcionalidade ao ato de escrever, já que nem todas as palavras fazem referência a objetos visíveis e figuráveis. (FARACO, 2012, p. 54).

Um progresso considerável se deu com o processo de abstração, no qual certos signos (representativos de palavras monossilábicas) passaram a representar unidades composicionais em sequências sonoras, ou seja, os sons das sílabas, de acordo com a análise de Cagliari (2014):

Os pictogramas cederam lugar, então, aos silabários, sinais representando os sons das sílabas. Mudou o ponto de partida da escrita, que passou do significado para o som das palavras, de ideográfica a fonográfica. Com isso, houve uma redução enorme no número de caracteres necessários à composição de palavras. (CAGLIARI, 2014, p. 1).

Destarte, o emprego desse mecanismo de representação contribuiu para aumentar a funcionalidade do sistema de escrita. Segundo Faraco (2012, p. 54) por esse meio “os sistemas logográficos se tornaram mistos, com sua base logográfica suplementada por silabários. A partir dessas representações silábicas se chegou, posteriormente, à escrita alfabética”.⁵

As modificações sofridas na constituição da escrita alfabética de alguns povos foram decorrentes do empréstimo e da adaptação do conjunto de signos (letras) adotado por outros povos, mediante uma série de tentativas, as quais incorporaram traços regionais. Cabe aqui remeter ao que explica, acertadamente, Faraco (2012) o qual detalha o sucesso alcançado pelos gregos ao adaptarem as letras fenícias e incluírem elementos para a notação das vogais, além de explicações sobre a ancestralidade do alfabeto usado na escrita da língua portuguesa:

O princípio da escrita alfabética já é visível na escrita ugarítica. Os escribas de Ugarit, importante centro urbano portuário na costa do Mediterrâneo oriental (onde hoje está o litoral da Síria), adaptaram, por volta do século XV a.C., os signos da

⁵ É pertinente ressaltar que na escrita alfabética o elemento verbal de referência são as consoantes e as vogais. Em alguns sistemas de escrita das diferentes civilizações coexistiam distintos procedimentos de representação, estando unidos elementos ideográficos e fonéticos.

escrita cuneiforme dos sumérios para representar não palavras ou sílabas, mas basicamente consoantes.

Quase ao mesmo tempo, os fenícios desenvolveram também uma escrita alfabética basicamente consonântica e cujos signos serviram de fundamento para o alfabeto hebraico e também para o alfabeto grego e, por meio deste, para o alfabeto latino – o mais amplamente usado no mundo moderno. Os gregos (por volta do ano 1.000 a.C.) adotaram e adaptaram as letras fenícias, acrescentando-lhes símbolos para a notação integral das vogais. Este alfabeto, com 23 letras, serviu de modelo para outros alfabetos europeus (o dos godos e dos eslavos, por exemplo), em especial para o alfabeto latino que começa a ser delineado por volta do século VII ou VI a. C. e alcança seu formato clássico por volta do século I a.C. (FARACO, 2012, p. 60-61).

É importante lembrar o que observa Fischer (2009) acerca do desenvolvimento das formas de escrita que utilizam o alfabeto para a representação da língua, cuja afirmação difere muito da opinião popular:

Um alfabeto não é um ‘degrau mais alto’ na ‘evolução’ da escrita, mas meramente outro método de reproduzir a fala. O fato é que empregar um alfabeto é estatisticamente mais eficiente para a maioria das línguas do que os hieróglifos egípcios, as sílabas cuneiformes mesopotâmicas ou os caracteres chineses. O mesmo alfabeto pode ser compartilhado por muitas línguas, pois é facilmente adaptável, acrescentando um pequeno número de marcas, pontos e sinais extra às letras existentes. (FISCHER, 2009, p. 76).

Este filólogo e linguista ainda esclarece que:

[...] Deve-se também evitar identificar ‘estágios’ evolucionários no uso da escrita. Os três sistemas de escrita – a logografia, silabografia e alfabeto – são maximizados cada um por uma língua, sociedade e era determinada. Os três sistemas não são graus de qualidade, nem estágios em um modelo de ‘evolução da escrita’ (que não existe). (FISCHER, 2009, p. 258).

Com o crescimento das cidades e conseqüente expansão das atividades comerciais, cada povo privilegiou um meio físico, um suporte material como forma mais rápida para escrever. A composição dos suportes causara, sem dúvida, influência sobre as formas gráficas, os caracteres das escritas, a pontuação e, conseqüentemente, sobre as formas de realizar a sua leitura.

De materiais como a pedra, para as tabuletas de argila fresca, de materiais menos duros e perecíveis ao papiro, passando pelo pergaminho até o papel, e deste à tela de plástico marcada por tinta eletrônica, dos *tablets*, *smart*

phones, laptop, foram se metamorfoseando os meios nos quais a escrita comum e literária passou a ser grafada, reproduzida e difundida publicamente entre os povos. É oportuno lembrar as palavras do historiador francês Chartier (2010), o qual tece significativos comentários sobre o ineditismo da textualidade digital, atinente à descontinuidade proporcionada pela sua leitura e, assim, afirma:

As mutações de nosso presente transformam, ao mesmo tempo, os suportes de escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler. Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade. A invenção da imprensa não modificou as estruturas fundamentais do livro, composto, depois como antes de Gutemberg, por cadernos, folhetos e páginas, reunidos em um mesmo objeto. Nos primeiros séculos da era cristã, a forma nova do livro, a do códex, se impôs em detrimento do rolo, porém, não foi acompanhada por uma transformação da técnica de reprodução dos textos, sempre assegurada pela cópia manuscrita. E se é verdade que a leitura conheceu várias revoluções, reconhecidas ou discutidas pelos historiadores, essas ocorreram na longa duração do códex: assim as conquistas medievais da leitura silenciosa e visual, o furor de ler que tomou conta do século das luzes, ou então a partir do século XIX, com o ingresso maciço na leitura de recém-chegados: os meios populares, as mulheres e, de dentro ou fora da escola, as crianças. (CHARTIER, 2010, p. 9).

Esse mesmo autor ainda salienta que, diante do monitor, a leitura realizada sobre a escrita é descontínua, segmentada, mais ligada ao fragmento do que à totalidade e reúne num mesmo espaço (o virtual) diferentes linguagens:

Nas novas telas – as dos computadores – há muitos textos, e existe uma possibilidade certa de uma nova forma de comunicação que se articula, agrega e vincula textos, imagens e sons. Assim, pois, a cultura textual resiste, ou melhor dito, se fortalece, no mundo dos novos meios de comunicação. (CHARTIER, 2010, p. 19).

Mediante regras não convencionais utilizáveis por alguns internautas, são, ainda, enxertadas nos textos, expressões reveladoras dos sentimentos dos interlocutores, como afirmam as palavras de Machado (2010) transcritas a seguir:

A internet apresenta recursos e mostra potencialidades que resultam em criações de linguagem que não se limitam à representação gráfica própria da escrita alfabética. Para além das palavras, recursos da linguagem de conteúdo emocional

ganharam largo uso no texto dos internautas. Explora-se a forma das letras e dos símbolos da escrita, segundo a lógica pictográfica de representação, na relação entre sentidos e aquilo que as palavras representam como nos *emoticons*.

Além desses recursos, que refletem sentimentos, estados de espírito, ações, relações afetivas presentes na comunicação, há aqueles que expressam condições que a interação escrita normalmente não contempla, tal como a manifestação do riso. Tal recurso recupera aspectos da 'cena' discursiva assemelhando-se a rubricas usadas em textos para teatro. (MACHADO, 2010, p. 430-431).

Independentemente do suporte utilizado, a acessibilidade aos textos escritos, os quais documentavam a legibilidade de produção de saberes, as postulações sobre as relações entre o ente humano e o sagrado, o controle dos afetos, do comportamento e os limites do pudor estiveram sob robusto controle de 'autoridades', as quais entendiam que tinham por apanágio monopolizá-los na gestão do aparato organizacional das sociedades letradas. Conforme reiteradamente mencionado por Chartier (2010):

a utilização do escrito cumpriu um papel essencial em várias evoluções maiores das sociedades ocidentais. A primeira foi a construção do Estado de justiça e de finanças, o qual supôs a criação de burocracias, a constituição de arquivos, a comunicação administrativa e diplomática. [...] As exigências novas dos processos judiciais, a gestão dos corpos e das comunidades ou a administração da prova se multiplicaram assim com os usos e as obrigações de escrita.

O vínculo estabelecido entre a experiência religiosa e os usos do escrito constitui outro fenômeno essencial. (CHARTIER, 2010, p.15).

Obviamente, foram colocadas em discussão e contestadas as diretrizes estabelecidas pelas autoridades políticas e religiosas conservadoras sobre as diferentes esferas lastreadas sobre o escrito, principalmente por aqueles críticos fundamentados em contumazes argumentos e propostas reformadoras (embasadas, em parte, na herança radiosa das ideias das *Luzes*), os quais verberavam que a 'revolução gráfica' não produziria um abalo substancial na fragmentação social se a censura continuasse a controlar a difusão das ideias de igualdade, de rejeição da domesticação, da ignorância e obstaculizasse o acesso à cultura escrita para os indivíduos ou grupos sociais economicamente subalternizados, a quem o saber ler e escrever foi considerado como um meio

socialmente indispensável para que pudessem protagonizar sobre o alcance da prosperidade em seu percurso de lutas contra a dominação.

Desse modo, tornou-se evidente o quanto era impreterível o acesso democratizado à educação, às produções escritas, bem como a expansão da alfabetização e engajamento nas práticas de letramento. Tal premissa ‘não saiu de cena’, ainda é postulada contemporaneamente. As reflexões de Chartier (2010) apontam nesse sentido:

A cada dia, para o pior e nossa vergonha, a crueldade com que nossas sociedades tratam os excluídos do escrito e aqueles que a miséria do mundo e a brutalidade das leis deixaram sem documentos relembra os desafios éticos e políticos ligados ao acesso à escrita. (CHARTIER, 2010, p. 23).⁶

Embora seja razoável admitir que os processos eletrônicos possibilitaram a circularidade de textos em maior fluxo, a superação das desigualdades na penetração das variadas classes nos usos da escrita, nos objetos culturais a ela relacionados e na capacidade de produzi-lo, ainda não está totalmente conquistada, por razões diversas. De acordo com os esclarecimentos de Costa, Silva e Villaça (2013):

Hoje, já é possível adquirir gratuitamente livros eletrônicos que podem ser baixados diretamente para diferentes dispositivos eletrônicos, inclusive nosso celular, sem custo. Popularizando ainda mais o acesso aos escritos em sua nova roupagem: a virtual. (COSTA; SILVA; VILLAÇA, 2013, p. 125).

Entretanto, para se apropriar e participar das práticas sociais e profissionais mediadas pela escrita e acessar os acervos culturais disponíveis em diversos meios, inclusive o eletrônico, é necessário que os sujeitos desenvolvam, em conjunto com as operações abstratas, o domínio da língua escrita e saibam utilizar seletivamente as informações veiculadas nos variados discursos que exprimem as formas de apreensão da realidade para a produção

⁶ Segundo Bohn e Souza (2003, p. 11) “em países grafocêntricos contabilizam-se milhões de pessoas alijadas do domínio de sistemas de escrita, em termos de iniciação de letramento. Se a reflexão ampliar-se para competência textual, em gêneros com exigências sociais específicas, o número se amplia consideravelmente”.

de textos escritos, para o registro e planejamento de ações e para a interação em escala global.⁷

Isto sinaliza que os centros de formação, e, especialmente, a escola, precisam, cada vez mais, redimensionar suas propostas para o ensino da escrita, a fim de que este não esteja limitado à ritualística prática de assimilação das estruturas linguístico-textuais esvaziadas de praticidade e se ‘conecte’ às situações reais de interlocução para que os alunos possam habilmente aprender a escrever, entre opúsculos, artigos, memórias etc., suas reflexões sobre o mundo, fazendo uso das ferramentas tecnológicas e munindo-se de conhecimentos que os façam inteligir acerca das pósteras transformações pelas quais a escrita há de passar.

Convém sublinhar que a escrita estará sempre em fluxo, à medida que novas necessidades de interlocução forem legitimadas nas sociedades. Serão apreciadas, historicamente, sucessivas mudanças na escrita e nas superfícies, nas linhas ou nos impulsos eletrônicos sobre as quais circulará.

Destarte, não é tarefa fácil antecipar, precisamente, como daqui a alguns séculos, ocorrerão as práticas de escrita mais corriqueiras, mas é consentânea e defensável a asserção de que o seu desaparecimento não se consumará a curto prazo, como bem escreveu Fischer (2009):

Nós estamos não apenas redefinindo a escrita, mas reinventando o seu lugar na sociedade. Algumas pessoas acreditam que não haverá lugar para a escrita no futuro. [...] No entanto, os benefícios e prazeres da leitura e da escrita provavelmente superarão os dos sistemas de reconhecimento de voz do computador por muitos séculos, porque a escrita é inata na maior parte das culturas letradas. As sociedades modernas, em toda parte, são dependentes da palavra escrita para todos os aspectos da interação humana. O comandante de uma nave espacial do ano 2400 pode depender de comandos e resposta de voz, interagindo com o computador central da embarcação; mas espera-se que, na sua privacidade, ele abra um volume de Whitman, Basho ou Cervantes, igualzinho ao que lemos hoje. Esse comandante da nave espacial pode ser o mesmo que vai recuperar tentativas

⁷ Na conferência *Potenciais e desafios da sociedade informacional*, realizada no 9º Congresso Mundial de Informação em Saúde e Bibliotecas, em Salvador, em setembro de 2005, a filósofa Lúcia Santaella lembrou que “um número crescente de revistas e de jornais não é mais editado em papel, mas encontra-se circulando na rede. Muitos clássicos da literatura e da filosofia são hoje acessíveis em CD-ROM e DVD para serem ouvidos em quaisquer lugares ou lidos diretamente na tela dos monitores”. Além disso, materiais de outros campos específicos são disponibilizados pelas bibliotecas virtuais.

da humanidade de se comunicar com alienígenas por meio da escrita. (FISCHER, 2009, p.276).

Qualquer que seja a forma que a escrita apresente no futuro é possível aventar que o seu estudo sempre será relevante. As gerações das eras vindouras não de recorrer às escrituras produzidas nos momentos pretérito e hodierno, em diferentes áreas, para entender suas origens, para reconhecer sua identidade, pois serão elas que testificarão as crenças, sentimentos e as interpretações que os sujeitos, em diferentes épocas, construíram sobre si, sobre o valor que as variadas culturas atribuíram à escrita e o quanto tinham razão acerca do que prognosticaram sobre o futuro da humanidade.

2.2 A ESCRITA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A investigação sobre as circunstâncias históricas e os processos pelos quais diferentes indivíduos, famílias e grupos sociais têm se inserido no mundo da escrita e como ocorrem o seu ensino e a sua aprendizagem, em épocas e espaços diversos, vem despertando o interesse e tem sido o foco para o qual têm convergido os olhares de pesquisadores de variados campos do conhecimento.

Graças ao avanço dos estudos sobre essa temática, tem se alcançado a cabal e rentável constatação de que, no contexto brasileiro, caracteristicamente marcado por extenso período de colonização, de escolarização e imprensa tardias, e de patente pluralidade étnica e social, a estreita relação com a escrita não foi uma realidade experimentada de forma homogênea, visto que ocorre sob condições particulares e assume feições específicas (sendo a sua apreensão factível sob processo de escolarização e em processos não-escolares), provenientes de distintos percursos trilhados pelas diferentes classes.

Dentre as inquietações que pungem os pesquisadores da área da Linguística Aplicada a esquadriñar como ocorrem as práticas de ensino da Língua Portuguesa na escola (entidade que, na sociedade brasileira atual, se

constituiu como o *locus*, por excelência, responsável em assegurar a aprendizagem da língua) encontram-se as que têm como escopo revelar como os professores têm conseguido ampliar o conhecimento e as competências linguísticas, discursivas, dos alunos para torná-los proficientes na produção de textos orais e escritos, adequados aos diferentes contextos e possibilitado o acesso às ferramentas tecnológicas da informática (que permitem a comunicação entre as diferentes pessoas em escala planetária) para adicioná-las às formas como tradicionalmente leem e escrevem.

É mediante os estudos produzidos nessa área, que tem sido possível identificar e compreender o que as pessoas fazem com a escrita, os impactos cognitivos, históricos e culturais que ela causa em suas vidas e nos contextos onde vivem, além das crenças que envolvem a relação do homem com a leitura e a escrita e as alterações daí decorrentes no transcurso do tempo e, também, como a orientação de diferentes referenciais metodológicos e concepções teóricas de linguagem encaminharam o planejamento do trabalho desenvolvido com as práticas de escrita de textos nas aulas de língua portuguesa. Conforme atesta Menegassi (2013):

O ensino da produção textual escrita em língua materna passou, ao longo da história da educação brasileira, por várias concepções, que se estabeleceram em função das concepções de linguagem e de ensino vigentes em cada período histórico. (MENEGASSI, 2013, p. 106).

Tem se assistido, principalmente nos últimos trinta anos, a calorosos pronunciamentos de educadores e linguistas aplicados em prol de mudanças no objeto de ensino da Língua Portuguesa visando à ênfase no estudo do texto, dos diversos gêneros, da efetivação de práticas cujo trabalho com a leitura e a escrita reflita os usos que as pessoas fazem desses elementos no seu dia a dia. A propósito desse assunto, são esclarecedoras as afirmações de Dolz (2011), que especificamente sobre a escrita assim reiteram:

Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem, ou não se tornem, no futuro, jornalistas, advogados, políticos, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever em diferentes gêneros textuais adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. [...] O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para

trabalhar os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. (DOLZ, 2011, p. 6).

Tal defesa é fruto do reconhecimento de que as práticas embasadas nas concepções que avultaram no passado (nas quais a língua é vista como expressão do pensamento ou como um código de comunicação) apenas sustentam a artificialidade no estudo da língua e conduz a um ensino improdutivo que não consegue tornar a totalidade dos alunos sujeitos críticos e produtores de textos adequados às concretas circunstâncias que envolvem o seu uso. E, também, como aponte em Sousa (2011), do reconhecimento de que:

somente através da multiplicação de ações lastreadas numa concepção que considere a língua como uma atividade sócio-cognitiva, histórica e promotora da interação humana, é possível facultar a ampliação das potencialidades comunicativas dos sujeitos. Pois, de seu cerne, emana a visão de que a integração entre a oralidade, a leitura e a escrita é algo imprescindível e não se pode deixar exilado da sala de aula o estudo dos elementos culturais que substanciam as mudanças na língua e configuram a diversidade de interações dialógicas entre as pessoas. (SOUSA, 2011, p. 54).

Recorro às palavras de Kock e Elias (2011) para expor o significado que a escrita adquire nas diferentes concepções de língua. De acordo com essas autoras, subjaz à concepção de língua como representação do pensamento o entendimento de que a escrita é uma atividade:

[...] por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação que envolve esse processo. (KOCK; ELIAS, 2011, p.33).

Assim, nessa perspectiva, o sujeito autor é visto como “um ego que constrói uma representação mental, ‘transpõe’ essa representação para o papel e deseja que ela seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada”. (KOCK; ELIAS, 2011, p.33).

As autoras citadas ainda dizem que, na concepção em que a língua é considerada como um sistema pronto, é compreendido, precipuamente, que a produção da escrita provém da apropriação das regras gramaticais, o que se escreve é considerado como um produto de uma codificação realizada pelo escritor para ser decodificado pelo leitor. Assim, interessa a ambos o

conhecimento do código para inteligir a mensagem, o que se quer dizer. Dessa forma, na escrita:

[...] não há espaços para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência [...] o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade. (KOCK; ELIAS, 2011, p.33).

Sob a influência dessas concepções muitos professores do passado (e, inequivocamente, também não poucos dos que lidam com o ensino de língua portuguesa em dias atuais) sacralizaram a crença de que o trabalho com a escrita consistia em ensinar ao aluno um caudaloso volume de regras, “ênfatizando o domínio da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação)”. (BEZERRA, 2007, p. 148). A erronia ou acerto no manejo da língua para a escrita de textos dependeria, em grande medida, da habilidade de apreensão de tais regras.

Nas aulas de língua portuguesa obedecia-se, constantemente, ao ritual de trabalhar ao lado dos conhecimentos prescritivos da gramática normativa, a leitura e “interpretação” autorizada do texto (com ênfase nos clássicos), seguida por exercícios de escrita, os quais traziam questões que versavam sobre a verificação da compreensão do texto e propunham, por fim, a produção de uma ‘redação’ (sobre diferentes temas, para cada segmento, a qual era, muitas vezes, aproveitada como instrumento de avaliação para a atribuição de uma nota), como asseveram Koch e Elias (2011):

Houve um tempo em que era comum recomendar aos alunos baterias e baterias de exercícios sobre uso de sinais de pontuação, de concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros tópicos, esperando que o aluno exercitasse em frases as regras gramaticais e depois transferisse esse conhecimento para a produção de texto. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 33).

A respeito da prática da escrita no espaço escolar, é bom lembrar que sua trajetória histórica apresenta oscilações teóricas e metodológicas, para as quais se vinculam as formas de designá-la. Guedes (2009) elucida que:

Composição, redação e produção de texto são expressões sinônimas, isto é, designam o mesmo fenômeno, a saber, a ação de escrever textos. Distinguem-se, no entanto, por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de

considerar não só a ação de escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também a nossa própria organização social. (GUEDES, 2009, p. 88).

A atenção dada formalmente ao ensino da escrita no contexto educacional brasileiro é relativamente recente, como bem aponta Bunzen (2006):

Durante um longo período, que vai desde o final do século XVIII até meados do século XX, perceberemos um destaque muito maior para o ensino das regras gramaticais e da leitura - entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários - do que do escrever. O ensino da composição, como eram chamados os textos escritos pelos alunos, estava reservado praticamente para as últimas séries do chamado ensino secundário, nas disciplinas retórica, poética e literatura nacional. Nesta época, fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados tendo como base os textos - modelos apresentados pelo professor. (BUNZEN, 2006, p. 141).

Desse modo, para se chegar à *composição*, primava-se o investimento na observação atenta de textos, que expressavam o padrão linguístico prestigiado e, ainda, tinham confessada ou em sutil orientação a 'arena axiológica' do que era estimado para a formação moral e espiritual dos alunos. Segundo observa Guedes (2009):

A palavra *composição*, usada para designar textos escritos na escola, é a mais antiga: vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e elaboração do pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal [...]. Faz parte de uma visão de mundo elitista e estática, dominante num Brasil dirigido por bacharéis das leis, representantes dos interesses do patriarcado rural. Nesse tipo de sociedade, a ação de escrever textos aparece como uma atividade de *pôr com*, isto é, de juntar conceitos, imagens, figuras num texto, cuja originalidade pode ser a maneira peculiar de arranjar esse material que a tradição disponibilizou. (GUEDES, 2009, p. 88).

No que tange à distribuição das atividades dos chamados *exercícios de composição*, que eram solicitados por períodos de escolarização, Marcuschi (2014) detalha que, no ensino da língua portuguesa, especificamente no período que abrange o início do século aos anos cinquenta:

A escritura em sala de aula era solicitada na forma de 'composição livre', de uma 'composição à vista de gravura', de trechos narrativos ou ainda de 'cartas'. Mais precisamente, no

curso secundário, ‘com o objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano (reprodução e imitação de pequenos trechos); passando pelas breves descrições’, narrações e cartas do segundo ao quarto ano; da redação livre do quinto ano, e culminando com a composição de ‘lavra própria’ e discursos de improviso no sexto ano. (MARCUSCHI, 2014, p. 4).

Esta autora ainda comenta que, nos materiais didáticos, o sítio destinado à escrita era restrito, e as propostas para a sua elaboração nem sempre se articulavam, efetivamente, com o que era tematizado nos textos utilizados para o estudo do léxico, das questões ortográficas e dos aspectos gramaticais.

Tal constatação provém da análise produzida sobre a obra intitulada *Crestomatia: excertos escolhidos em prosa e verso*, de Radagasio Taborda. Segundo a avaliação de Marcuschi (2014), nesta obra:

[...] apenas no ‘Apêndice’ são apresentadas, no espaço de 10 páginas, de forma bastante reduzida e sem qualquer relação com os textos anteriormente lidos, as ‘súmulas de composições escolares’, subdivididas em quatro partes: narrações, cartas, descrições e dissertações. (MARCUSCHI, 2014, p.3).

Convém lembrar que este livro, publicado em várias edições pela Livraria Globo, de Porto Alegre, que pode ser considerado hoje como uma ‘raridade’ e que se tornou objeto desejado por colecionadores, bibliófilos e pesquisadores, apresenta, segundo as considerações postadas no site da Academia de Letras de Itabuna, na Bahia, as seguintes características estruturais a saber:

[...] É constituído por excertos escolhidos em prosa e verso dos melhores escritores brasileiros e portugueses (Coelho Neto, Eça de Queiroz, Rui Barbosa, Camões...). Essa obra foi adotada nos cursos de Admissão ao Ginásio, ginásios e escolas normais do Brasil durante as décadas de 30 a 60 e era dividido em duas partes. Os textos da primeira parte destinavam-se aos seguintes temas: narrativas e lendas, dissertações, moral e religião, descrições, geografia, história, biografias, humorismo, fábulas e anedotas. Os textos da segunda eram apólogos, alegorias, sonetos, poesia lírica, descrições, odes, poesia épica, sátiras e epigramas. Os conhecimentos de gramática eram passados de forma indutiva e a cargo da criatividade do professor ao ministrar as aulas. Pretendia-se com esse livro alimentar o gosto pela leitura dos bons escritores e ministrar aos alunos o cabedal indispensável à formação do seu espírito, bem como à sua educação literária.

O objetivo primordial era formar alunos competentes no uso da língua, com boa retórica e eloquência, que dominassem perfeitamente a ortografia e o vocabulário. Era preciso também ter bastante treino na leitura em voz alta, saber as técnicas para recitar versos e dominar a linguagem e dicção para qualquer tipo de exposição oral. (Academia de Letras de Itabuna, 2014).

Para ilustrar como se configurava a abordagem da escrita proposta nesse material, são aqui transcritos os exemplos de algumas das suas *súmulas*. São elas:

‘O rapaz atrevido. João é muito atrevido. Arrisca-se a subir nas árvores, dos sítios mais perigosos. Certa vez... (contai uma aventura). Levaram-no ferido para a casa dos seus companheiros...Lição’. (p. 390, Narrações – súmula 4).

‘Uma festa patriótica. 1) Conta a teus pais as impressões que tiveste no dia 7 de setembro: as salvas, a parada, etc. 2) Também o ginásio tomou parte e com muito brilho; marchaste como soldado veterano. 3) À noite houve uma sessão cívica, no salão de atos do ginásio: cantos, declamações, um drama. (Tratamento 2ª pessoa do plural)’. (p. 393, Cartas).

‘O galo. Ave doméstica. Descrevê-la (a plumagem, a cabeça, as asas, cauda, pés). De que se sustenta? Que anuncia seu canto? Símbolo da vigilância. Compará-lo às galinhas, quanto ao tamanho e beleza. Falar das rinhas. São aconselháveis?’ (p. 395, Descrições – súmula 2).

‘O alcoolismo. Que se entende por alcoolismo? Efeitos do abuso de bebidas alcoólicas. Efeitos no indivíduo, na família, na sociedade. Alguns países a proíbem. Conclusão.’ (p. 396, Dissertações – súmula 3). (TABORDA, 1931, p. 383, 397 apud MARCUSCHI, 2014, p. 4).

Diante das solicitações exibidas nesses ‘exercícios’, Marcuschi (2014) patenteia que as *composições* não consideravam a escrita como um processo de interlocução, visto que:

Além das indicações sobre o que escrever aparecerem de modo descontextualizado, não são estabelecidos para o aluno nem o objetivo da atividade, nem o leitor presumido, nem o espaço em que o texto irá circular. (MARCUSCHI, 2014, p. 4).

Assim, durante o tempo em que predominava o entendimento de que o texto correspondia à tradução do pensamento lógico (e frutificava a premissa de que o “bom escritor” era aquele que possuía o domínio da habilidade de expressá-lo com clareza), o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, insistiu na prática da apreensão das características dos textos literários das obras-primas nacionais, a fim de que o estudante pudesse redigir sua

escritura seguindo e imitando o exemplo do repertório linguístico empregado nessas obras.

Os sinais de mudanças para o trabalho com a escrita somente começaram a despontar a partir da segunda metade do século XX, quando surgem os novos enfoques para o seu ensino em um contexto que tinha como pano de fundo a visão de que produzir um texto era submeter uma mensagem a uma codificação para o ato comunicativo, de acordo com as afirmações de Guedes (2009):

A linguagem, diz a teoria mais influente sobre o ensino da língua na época, é um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida. Tudo muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção. (GUEDES, 2009, p. 89).

As novas propostas foram oriundas dos resultados obtidos com a observação e a análise científica sobre as produções da escrita e as ações realizadas para a sua aprendizagem em sala de aula. A esse respeito são esclarecedoras as explicações dadas por Pietri (2008) acerca do período em que isso acontece:

Nos anos finais da década de 70, a escrita escolar se constituiu em objeto de estudos linguísticos, ou seja: a escrita se constituiu em objeto de investigação acadêmica num momento em que o valor tradicionalmente atribuído à escrita na escola era relativizado [...]. (PIETRI, 2008, p. 39).

Diante da ampliação do acesso à escolarização formal pública e a conseqüente necessidade de tornar o alunado das camadas populares (pouco familiarizado com os clássicos textos literários) capaz de se comunicar de modo claro e fluente no trabalho, num cenário em que retumbava a promessa de um vertiginoso incremento industrial, tecnológico e econômico do país e da vigorosa expansão da comunicação de massa, tornaram-se cada vez mais úteis os textos de origens diversas que transmitissem a eficácia da comunicação como mote para as propostas de atividades de escrita de textos. A escola, segundo registra Marcuschi (2014):

[...] ao mesmo tempo em que era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas de 'redação', 'redação livre' e 'redação criativa',

era pressionada a cercear a liberdade do aprendiz na emissão de posições sobre o *status quo*. (MARCUSCHI, 2014, p. 4).

Para exemplificar como era abordada a proposta de escrita das redações, é copiada, a seguir, uma atividade do material didático de Mesquita e Lima (1978) que, após a leitura de um modelo de diálogo assim solicita ao aprendiz:

Agora você fará um diálogo como o de Rubem Braga, onde só aparecem emissor e receptor. Eis o assunto: Paulo faz coleção de figurinhas de jogadores. Beto coleciona figurinhas de carros de corrida. Imagine a conversa entre os dois e escreva o diálogo. Use as contrações (pro, pra, tá, tou) para dar maior autenticidade à sua criação. (...) Terminou? Empregou os sinais convenientes? Parabéns! Acha que foi uma boa prática de redação criativa? (MESQUITA; LIMA, 1978, p. 30 apud MARCUSCHI, 2014, p. 5).

Ao analisar essa atividade, Marcuschi (2014) observa que se intencionava, com a tarefa da escrita da conversa, da chamada 'redação criativa', constatar se os alunos eram capazes de empregar adequadamente a pontuação, e que esta parecia "ter como propósito principal permitir ao professor identificar se o aluno entendeu os conceitos de emissor e receptor" (MARCUSCHI, 2014, p.5).

Foram, ainda, adicionadas às tarefas desse escopo as proposições (principalmente do ensino fundamental) que solicitavam ao aluno escrever, nas folhas de papel padronizadas, redações sobre um delimitado elenco de temas: as férias; a família (pautada na representação estereotipada que a admitia constituída pelas figuras do pai como o chefe trabalhador, da mãe como dona de casa e dos irmãos); a pátria amada; as belezas da natureza, dentre outros. Os professores orientavam acerca do que era aceitável dizer, redigir sobre os temas e de como elidir os equívocos ortográficos para ganhar a maior nota.

E, especialmente sobre o estudo da redação, este autor ainda fala que:

A redação escolar se constituiu em objeto de estudo em pesquisas acadêmicas, no Brasil, quando passou a integrar o exame vestibular do CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas), em São Paulo. Não havia no país até então, pesquisas que tivessem como objeto de estudo o texto produzido em contexto escolar. Em 1976, a primeira pesquisa que tratou da redação produzida em prova de vestibular recorreu a trabalhos estrangeiros para

fundamentar a análise sobre a eficácia dessa produção escrita enquanto recurso de avaliação [...]. (PIETRI, 2008, p. 39).

Quanto ao emprego do termo *redação* para designar a escrita de textos em diferentes instâncias, Guedes (2009) comenta que este se associa ao utilitarismo fundante das práticas de uso da língua, uma vez que:

[...] expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios, eficiência que acabou por se tornar o emblema da sociedade brasileira desse período. Nos jornais, por exemplo, o repórter passa a ser um coletador de dados para que o redator, às vezes apelidado de editor, organize esses dados num texto cuja virtude mais almejada é a uniformidade com o estilo dos demais textos da mesma publicação [...]. (GUEDES, 2009, p.89).

A obrigatoriedade da prova de redação em língua portuguesa nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior serviu tanto para consolidar o ensino da redação no Ensino Médio, como para que os resultados do seu estudo servissem de material para as pesquisas que objetivavam, em certa medida, “diagnosticar” a “qualidade” da produção dos egressos desse segmento.⁸ Segundo confirmam Schwartz e Oliveira (2009), o decreto que instituiu a avaliação ‘compulsória’ da redação:

[...] Se colocou como uma medida adotada pela política educacional vigente para tentar resolver o baixo desempenho em escrita dos alunos, uma vez que se acreditava que a exigência da prova de redação para a entrada no ensino superior acarretaria mudanças nas práticas de ensino de produção de textos nas escolas. (SCHWARTZ; OLIVEIRA, 2009, p. 2).

A respeito dessa matéria, Bunzen (2006) ainda ressalta que:

Por causa dessa determinação superior, as escolas começaram a dar mais ênfase ao ensino de redação – que sempre estava mesmo em terceiro plano – e introduziram uma “nova disciplina” na grade curricular do Ensino Médio (com denominações variadas, entre elas, *técnicas de redação*) com

⁸ BUNZEN (2006, p.146) afirma que foi através da publicação do Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que a prova de redação tornou-se obrigatória nos vestibulares. A redação acabou, comumente, se transformando também em um instrumento para “medir” a competência linguístico-discursiva dos candidatos a um emprego em empresas públicas (integrando as provas de concursos) e privadas, e vem medindo a dos concluintes do Ensino Médio através da avaliação externa como o ENEM, por exemplo.

o objetivo de ensinar os alunos a fazer redações. (BUNZEN, 2006, p. 146).

Na realidade, o que encaminhava, mormente, a dinâmica das aulas de redação era a ação reducionista de treinar o aluno a dissertar sobre determinado assunto (os mais prováveis de serem “cobrados” nas provas dos concursos públicos) e, através da correção (feitas pelo professor ou por um monitor) dos seus “erros”, ensinar-lhe as “dicas” do que deveria constar na estrutura textual e os cuidados para evitar os “tropeços” no emprego das normas gramaticais.⁹ De acordo com a análise de Schwartz e Oliveira (2009, p.2), a inserção das aulas de técnicas de redação “não foi suficiente para amenizar os problemas de escrita dos alunos, mas contribuíram para fomentar pesquisas sobre o trabalho com a escrita na escola”. Neste sentido, é importante observar a asserção de Bunzen (2006) que assim declara:

Para se contrapor a essa prática, que não leva em consideração as condições de produção das diversas atividades de linguagem que circulam na sociedade (inclusive na própria escola), surgiram discussões em torno de uma prática de ensino da escrita fundamentada nas operações de construção de textos diversos e não apenas de redações. E é justamente durante os anos de 1980 e 1990 que os professores, já habituados ao exercício de redação, foram bombardeados com a expressão ‘produção de textos’ [...]. (BUNZEN, 2006, p. 148).

Empenhados em obliterar as práticas empobrecedoras no trabalho com a escrita na escola, educadores e estudiosos da linguagem propuseram a reformulação de tal ensino. Neste período, também são lançados novos olhares sobre os processos alfabetizadores.

Durante a década 80, por exemplo, Emília Ferreiro e Ana Teberosky deixaram evidente que o aluno constrói hipóteses sobre a escrita e reorganiza os seus saberes sobre ela.¹⁰ Tal construção “tem o sentido de uma autêntica revelação, e é o grande momento inaugural que abre caminho para a

⁹ Essa mesma orientação corretiva ressoou em alguns programas da mídia televisiva, nos quais podíamos assistir a “mestres” que, partindo de explicações simplistas e da análise de questões pontuais, forneciam ao grande público os “macetes” para “resolver” problemas na escrita de textos.

¹⁰ Estas pesquisadoras são as autoras do livro *Psicogênese da língua escrita*, o qual ganhou ampla circulação no Brasil, na década de 80. Este material apresenta importantes informações sobre a evolução da aprendizagem da escrita.

aprendizagem da escrita”. (ILARI, 2009, p. 16). É oportuno lembrar o que é esclarecido por Costa Val (1999) a respeito dessa matéria, a qual informa que:

[...] vivendo numa sociedade letrada, em geral, mesmo antes de saberem ler e escrever, as crianças já formulam hipóteses quanto à configuração e o funcionamento de alguns gêneros discursivos escritos, em função da interação com diversos tipos de impressos e portadores de escrita (livros, revistas, jornais, embalagens, rótulos, placas, out-door, etc.), das leituras que ouvem (até mesmo na televisão) e da observação de adultos e crianças escritores. (COSTA VAL, 1999, p.86).

Outros autores, à luz dos conceitos linguísticos, também semearam no campo em prol da efetividade na aquisição da escrita, a qual se tornaria possível, mediante a oposição às tarefas mecânicas e descontextualizadas. Segundo Bazarim (2010), essas publicações:

Forneceram informações que auxiliaram no entendimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Tais obras divulgaram resultados de pesquisas que apontavam que a alfabetização não era um processo baseado apenas na percepção e memorização; que as crianças, quando chegam à escola, a despeito de sua situação socioeconômica, deveriam ser respeitadas enquanto usuária de sua língua materna, pois sabem e utilizam intuitivamente as regras que regem o funcionamento desta língua. (BAZARIM, 2010, p. 3).

Também passou a ser requerida, para a alfabetização de adultos, a inclusão das vivências dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e o seu reconhecimento como ação cultural. Aspecto defendido, há tempos, pelo educador Paulo Freire, um dos pensadores seminais da pedagogia crítica que se opunha à educação bancária e à prática de uma alfabetização mecânica. Como lembra Marinho (2010, p.19), “na obra de Freire o conceito de alfabetização (*literacy*) ultrapassa o nível das habilidades linguísticas, de domínio do código escrito ou de habilidades técnicas, neutras”.

O que se propunha, em termos de mudança, era decorrente da expansão da concepção de linguagem. Segundo Costa Val (1998):

Essa ampliação deve-se, principalmente, ao fato de não se conceber a língua como um sistema fixo, e sim como um sistema que vai se construindo e reconstruindo historicamente pela ação dos usuários. (COSTA VAL, 1998, p.84).

Dessa forma, nas aulas de língua portuguesa não poderia deixar de estar em cena a reflexão crítica sobre as facetas (históricas, ideológicas, políticas)

envolvidas no processo de reconstrução da língua, nem a análise de como os sujeitos interagem através da produção de textos (contemplando, com isso, a compreensão das intenções que cercam a geração de um enunciado, o dito e o não-dito, as entrelinhas, quem o produz, para quem o dirige, de que forma o realiza e em qual contexto).

A mobilização dos profissionais das letras, visando deslocar o ensino da língua portuguesa dos moldes tradicionais, se não na totalidade das ações, ao menos em parte, concorreu para dar robustez à noção de que não se pode prescindir, nas aulas, da articulação de três práticas: a leitura de textos; a produção de textos (orais e escritos); a análise linguística. Nesse sentido, é válido atentar para as palavras de Geraldi (2006), que ao reconhecer a importância dessas práticas, discorre que elas:

[...] têm dois objetivos: tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (GERALDI, 2006, p. 106).

A respeito da produção de textos escritos, este autor ainda explica que em tal prática privilegia-se o “uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever” (GERALDI, 2006, p. 91).

Com o propósito de desencarcerar a prática da escrita do mero exercício de produzir redações limitadas quanto a sua relevância sociocomunicativa, os educadores e os profissionais das letras também apontaram para a premência de uma revisão na maneira de abordá-la em sala de aula. Isso porque ela passa a ser considerada, sob o prisma da concepção sociointeracional da linguagem, que estava em voga, como um processo de interlocução entre escritor/texto/leitor. Recorro, ainda, às palavras de Kock e Elias (2011) para esclarecer que nessa perspectiva:

A escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCK; ELIAS, 2011, p. 34).

Dessa maneira, ler e escrever configuram-se como atividades propiciadoras da articulação de conhecimentos, saberes, dos diferentes utentes que manejam ativamente a língua. Como é reiterado por Koch e Elias (2011):

[...] tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34).

Assim, “produz sentidos tanto quem escreve quanto quem lê textos”. (MARCUSCHI, 1999, p.9), essas práticas se manifestam num tempo e num espaço sociais e sobre diversos gêneros.

A publicação dos documentos oficiais (nos anos 90), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – para o Ensino Fundamental e Médio) e as Diretrizes Curriculares, pôs em relevo, em suas orientações, o propósito de concentrar o trabalho pedagógico no estudo dos usos sociais da língua e da reflexão acerca desses usos, e sinalizou a necessidade de conceber a escrita (e, é bom não olvidar, também a leitura e a gramática) a partir da concepção interacional de linguagem. É apontado por Schwartz e Oliveira (2009) que:

[...] As orientações oficiais veiculam o discurso sobre a importância de o trabalho de produção de textos levar em consideração a relação entre o uso e o aprendizado da língua escrita, tomando como princípio a ideia de que o texto é o *lócus* de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Nessa linha, os documentos oficiais tomam o texto como uma produção de sujeitos, que materializa a forma de atuar e agir no mundo. De acordo com as orientações oficiais, produz-se texto para atender as diversas demandas que se constituem as relações sociais: para convencer, vender, pagar, instruir etc. (SCHWARTZ; OLIVEIRA, 2009, p. 3).

De acordo com o que é proposto nas orientações oficiais para o trabalho com a produção de textos escritos deve-se proporcionar ao aprendiz o domínio dos diferentes *gêneros do discurso*, uma vez que são neles que se concretizam as diferentes formas de uso da língua. Segundo Mikhail Bakhtin (1895-1975), os textos orais e escritos que produzimos se configuram em diferentes gêneros. Este linguísta assim afirma:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes

duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. [...] E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (BAKHTIN, 1999, p. 281).

Os gêneros ordenam e estabilizam as atividades discursivas. É esclarecido por Marcuschi (2007) que eles são:

Entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

A proposta de desenvolver atividades na escola a partir da perspectiva do estudo dos gêneros do discurso pôs em relevo a necessidade de desatrelar o trabalho com a escrita do estudo instrumental do texto (tendo o foco apenas a apreensão da sua estrutura composicional) para encaminhá-la a partir do estudo das práticas de linguagem, dando atenção para quem a produz e qual é o interlocutor, e que gênero pode ser utilizado e a diversidade de contextos, situações sócio-históricas e finalidades de sua produção. O professor Joaquim Dolz em entrevista cedida a Barricelli e Muniz-Oliveira (2010) ressaltou que:

Para organizar o currículo escolar, não podemos pensar unicamente na singularidade de cada texto, precisamos de um trabalho que considere as regularidades e os contrastes entre os diversos textos. O conceito de gênero permite esse trabalho. (DOLZ, 2010, p. 5).

No entanto, a valorização de tais pressupostos não conseguiu, de imediato, fazer desaparecer o tipo de prática historicamente adotada pela escola, uma vez que a sua incorporação, no dia a dia da aula de língua portuguesa, encontrou como óbice, tanto a falta de efetiva assimilação das orientações legais pelos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores (não tornando familiares a esses sujeitos os pressupostos sobre a abordagem do texto no estudo das interações discursivas), como a limitação de recursos das escolas brasileiras (principalmente as públicas que, em muitos casos, só dispõem do livro didático como único material sobre o qual se efetivam as práticas de leitura e escrita; e da sala de aula, como espaço exclusivo para sua realização, devido à precariedade, ou ausência da biblioteca escolar).

Isso tudo vem gerando, em contrapartida, um ensino combalido, marcado por precariedades de toda natureza, que pouco contribui para ampliar a competência comunicativa do aluno, donde o que se alcança no final da Educação Básica é o resultado, decerto, nada elogiável, do baixo desempenho do aluno para produzir textos escritos em situações reais de circulação social.¹¹

Ao se delinear a situação do trabalho com a escrita, nas aulas de Língua Portuguesa por todo o país, pode ser visto que dividem espaço no mesmo cenário diferentes perspectivas.

Se por um lado são notadas iniciativas bem-sucedidas que incorporam as propostas teóricas e metodológicas provenientes das pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada (que dialogam com os pressupostos das concepções que consideram as variedades linguísticas, a construção de um

¹¹ É importante lembrar que existem alunos que apresentam bom desempenho nas atividades estritamente escolares de escrita, por exemplo, responder questões sobre um texto ou, como afirma Machado (2010, p. 421), “escrever de acordo com modelos de escrita, escrever uma carta concebida como redação escolar e não como um gênero de circulação social”, mas que não estão hábeis para as demais estratégias dos usos sociais da escrita fora dos objetivos escolares.

trabalho que busque refletir sobre as condições de produção, circulação e recepção do texto antes de escrevê-lo, a abordagem da escrita centrada no estudo e produção dos variados gêneros), donde se verifica uma aproximação das práticas sociais da escrita, contrariamente, por outro, prevalecem, copiosamente, aquelas nas quais se verifica a recorrência às práticas tradicionais que se desenvolveram em “priscas eras”, nas quais se atesta que se tem por corolário a permanência de um trabalho: a) onde o repertório de leitura e escrita dos alunos ainda é pouco investigado e conhecido pelos professores; b) a proposta de produção de texto é ritualmente encaminhada para cumprir protocolos escolares, visto que o aluno apenas discorre sobre temas que não são por ele escolhidos, sendo a sua escritura lida e avaliada exclusivamente pelo professor, único leitor que lhe atribui uma nota; c) marcado por uma escrita improvisada que ocorre sem planejamento e se arremata na primeira versão sendo cada vez mais episódicas as oportunidades de sua reescrita e refacção.

Conforme ressaltei em Sousa (2011):

Tem sido visto, amiúde, na maioria das aulas de língua portuguesa, em que há o trabalho com a escrita de um texto, a obediência a um roteiro invariável o qual contempla, primeiramente, a leitura do aluno (a silenciosa, para que através dela possa sublinhar as palavras desconhecidas e identificar elementos gramaticais – verbo, substantivo, artigo, numeral, adjetivo etc. - e a em voz alta, para o aferimento da capacidade de leitura e possíveis “correções” aos seus “erros” de pronúncia) passando por questionamentos feitos pelo professor, geralmente, sobre os elementos explícitos na superfície do texto. Ele indica, quase sempre, a apresentação de respostas a um questionário e, em seguida, solicita a escrita de uma redação cujo tema é alusivo ao assunto presente no material lido. (SOUSA, 2011, p. 62).

Essas ações acontecem sem que tenha sido conferido ao aluno, previamente, a oportunidade de concatenar informações acerca do tema, de investigá-lo, antes de se pronunciar sobre ele. A avaliação feita sobre a redação checa o quanto o aluno é capaz de evitar os desvios gramaticais pelo emprego adequado da norma padrão, a variedade linguística exaltada no meio escolar.

O resultado que se alcança com essas práticas é a geração de um escritor aprisionado, que por vezes repete as mesmas opiniões discutidas em sala não expondo argumentos que possam esculpir o seu posicionamento

diante do texto, que não planeja a sua produção, não tem autonomia para utilizar as diversas variedades linguísticas na escrita, nem desenvolve a competência necessária para escrever, produtivamente, diferentes gêneros.

No que tange, especificamente, à prática da escrita no Ensino Médio, sobretudo no derradeiro ano, prevalece o treino exclusivo da escrita dos gêneros que comumente são cobrados nos exames vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. A esse respeito, é pertinente observar os comentários de Schwartz e Oliveira (2013) que ao investigarem várias edições das provas de redação do Enem assim afirmam:

Apesar de os documentos norteadores da política de ensino da língua referendarem o texto de diferentes gêneros como unidade básica de ensino, o que implica considerar a relação imbricada entre gêneros e tipologia textual, a avaliação da escrita realizada pelo ENEM, vem se efetivando apenas com base em um mesmo modo de apresentação ou de tipo de sequencialidade: a dissertação. Acreditamos que o fato de a prova do ENEM priorizar a avaliação apenas a partir desse aspecto favorece para que os alunos sejam submetidos na escola apenas a práticas de escrita dessa tipologia, se distanciando das próprias orientações da política educacional. Assim, o trabalho com textos originados em variadas esferas da vida social deixa de ser levado em consideração. Não há, portanto, na prova de redação, valorização da diversidade textual a não ser se levarmos em conta a antologia de textos que acompanham o enunciado da prova de redação. (SCHWARTZ; OLIVEIRA, 2009, p. 12).

Nesses tempos contemporâneos, onde se assiste a um avolumar de práticas digitais de escrita diante das tradicionais formas de representação manuais e tipográficas, visto que a escritura se realiza pelo contato com diferentes mídias, em variados gêneros, tem sido reivindicado, com agudeza, pelos profissionais das letras, que o espaço escolar funcione como entidade multicultural, na qual o aluno possa aprimorar a sua competência investigativa e analítica sobre a língua, para tornar-se capaz de ser um leitor-escritor-navegador crítico e familiarizado com o acelerado mecanismo de fusão das diferentes linguagens presentes na era digital e não apenas como escritor de redações.

Estes profissionais têm apontado que as novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, instauradas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação, configuram um estado de letramento que adquire contornos bem

diferentes daqueles exercidos apenas pelo contato com o texto impresso. Por que:

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de leitura e de escrita na tela. (SOARES, 2002, p.152).

E, desta forma, têm insistido, ainda, que o caminho viável para não se deixar o aluno alijado dos novos processos de interação que ocorrem no mundo digital e nos diversos espaços de socialização, é fazer da escola um lugar no qual se possa oportunizar ao estudante a efetiva articulação entre a prática de diversificados gêneros escritos e a vida. Como enfatiza Rojo (2009):

Um dos objetivos principais da escola é, justamente, possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) da vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- Os **multiletramentos ou letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos culturais locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com letramentos valorizados, universais e institucionais [...];
- Os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem [...]. (ROJO, 2009, p. 107).

Assim, é importante lembrar que as inovações tecnológicas afetam a maneira pela qual lidamos com a leitura e a escrita em vários aspectos, primeiramente, por que a possibilidade de operacionalizá-las diante de um espaço como a tela do monitor, por exemplo, exige, inevitavelmente, a ativação de habilidades cognitivas e sensoriais em um fluxo diferenciado daquele experimentado sobre a materialidade do texto impresso.

Ao leitor é requerida a dinamização, a ampliação de múltiplas habilidades para que ele possa mesclar a leitura do texto digital com a audição de sons e a visualização dos sinais que acompanham a sua circulação no espaço virtual.

Além desse aspecto, lembro, ainda, que a representação eletrônica da escrita permite que a sua interação com o leitor ocorra de modo não-linear¹², como explica Soares (2002):

[...] o texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhe atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal. (SOARES, 2002, p.150).

Diante dessa realidade, alguns profissionais das letras têm apontado que para a escola enfrentar o desafio de tornar os seus alunos proficientes no uso da língua é necessário promover a inserção de novos suportes de leitura e escrita no dia a dia da aula, a fim de que ao lado das ferramentas tradicionais (como o lápis, a caneta, a borracha, o papel e o livro), estes sujeitos possam realizar também a produção de textos deslizando os seus dedos num teclado e encontrem, mediante a leitura na telinha, as possíveis formas de aprimorá-la consultando outras fontes (sites contendo arquivos com dicionários, gramáticas, referências, excertos, tradutores, corretores ortográficos, mensagens, mapas, gráficos, *e-books*, *blogs* etc.) que o ajudem a enriquecer o seu texto.

Além da necessidade de garantir o incremento material (principalmente para as unidades escolares cujos insumos pedagógicos são mais escassos) e de promover a acessibilidade dos alunos ao aparato digital moderno, tem sido reiterado que é imprescindível haver na escola a implementação de estratégias

¹² A questão da quebra da linearidade da leitura não é específica do texto digital. A observância à sequência dependerá da escolha do leitor, pois nada impede que ele leia um livro impresso saltando páginas. Marcuschi (2001, p. 83) informa que existem materiais como, por exemplo, “as enciclopédias, os dicionários, as obras de consulta e os catálogos que não são lidos linearmente, mas em múltiplas direções”.

didáticas diversificadas para torná-los leitores das entrelinhas, competentes para saber filtrar o que está além dos elementos linguísticos apresentados na textualidade da língua, saber usar adequadamente variados elementos gramaticais do padrão culto, ou distanciados desse parâmetro para garantir o sucesso da interação verbal, e, ainda, para saber deplorar a prática da escrita que se realiza pelo limitado ato de copiar, recortar e montar fragmentos de textos extraídos da internet, a qual, uma vez exercitada, apenas contribui para minar seu potencial criativo de produtores textuais.

A meu ver, para que o trabalho com a escrita, nesse contexto em que as diferentes culturas podem ser interconectadas pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação, impulse a formação de sujeitos autônomos e a sua conseqüente inserção social, se faz necessário, precipuamente:

Calcar o ensino da língua numa concepção que a considere como lugar de interação entre as pessoas, pois, sob sua orientação, poderemos assegurar o desenvolvimento de uma ação menos transmissiva e mais reflexiva, visto que, em seu âmago, cultiva-se a premissa de que as práticas escolares devem estar sintonizadas com autênticos usos que fazemos, cotidianamente, da língua e devem, ainda, abordar como se alternam suas funções semânticas, discursivas, textuais, para garantir a reciprocidade comunicativa entre os interlocutores (no interior ou externamente aos ambientes virtuais). (SOUSA, 2011, p. 66).

Essa afirmação coaduna-se com o que é mencionado por Moita Lopes e Rojo (2005). Segundo esses autores:

A natureza construcionista, sócio-interacional e situada da linguagem é importante porque traz à tona o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) que, situados no mundo social – com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos, constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com qual propósito, a partir de que ideologias, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre

os discursos que circulam. (MOITA LOPES; ROJO, 2005, p.37).

Desse modo, entendo que deixa de ser prioritária, nas aulas de língua portuguesa, a realização de atividades empenhadas em fazer o aluno memorizar definições; localizar nos textos palavras ou frases idênticas àquelas mencionadas em uma pergunta; capturar apenas uma maneira de abordar o texto para se chegar a uma interpretação autorizada (dispensando-se o resgate da sua experiência), uma vez que é também importante:

[...] reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor: descobrir porque este sentido foi construído a partir das 'pistas' fornecidas pelo texto. Isso significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isso significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma produção de sentidos. (GERALDI, 1996, p. 112).

Entendo, ainda, ser improdutivo exercitar a escrita, somente, pelo registro de palavras soltas (tão comuns nos ditados), pela produção de frases inventadas, escrita de listas de palavras destituídas de finalidade, mas apenas para treino ortográfico, de apresentação de respostas a questionários, de redações com temas áridos, pois estas atividades pouco contribuem para ampliar a sua competência comunicativa. Como recomenda Antunes (2009):

Tudo o que envolve:

- a dialogicidade da língua,
- a construção e a expressão de sentidos e intenções,
- em textos escritos e orais,
- formais e informais,
- de gêneros diferentes,
- com propósitos comunicativos diversos,
- conforme as práticas sociais de que fazem parte

é que passa a ser o núcleo do ensino e da avaliação. (ANTUNES, 2009, p. 218).

É sabido que a incorporação desses elementos e o abandono das concepções do passado, nas quais a escrita é abordada em sala destituída de valor interacional e real, só poderá tornar-se efetiva mediante o investimento

maciço dos órgãos institucionais – acadêmicos e administrativos - na formação (inicial e continuada) dos docentes (além do seu engajamento com a pesquisa). Machado (2010) aponta que é necessário que a formação de professores de línguas faça-os dialogar com as teorias que cercam a sua atividade e os capacitem para:

A efetiva assimilação das novidades curriculares que se apresentam nos documentos e nos livros didáticos, como também para lidar com outras necessidades que dizem respeito às práticas de leitura e escrita. Práticas que se intensificam por meio das tecnologias da escrita e da leitura fora da escola e que os alunos trazem para a sala de aula. As concepções de gêneros textuais e de variação linguística, para além de qualquer perspectiva conteudista, na formulação de novas tendências para o ensino de Português, tornam-se condição para a compreensão dos usos sociais da linguagem pelos alunos. Mais do que nunca são exigidas do professor ferramentas para conhecer e compreender as práticas discursivas dinâmicas como as que crianças e jovens usam em interações na tela do computador. (MACHADO, 2010, p. 429).

Destarte, a formação deve preparar os professores de tal maneira que lhes forneça o suporte teórico e prático necessários para orientá-los no desenvolvimento de uma postura mais colaborativa, reflexiva, de respeito às diferenças e menos autoritária e excludente, com vistas a trabalhar o estudo da Língua Portuguesa (tanto da oralidade, da gramática, da leitura e da escrita) ‘antenado’ com as inovações do nosso mundo e condizente com as condições reais de seu uso.

CAPÍTULO 3 – CONHECENDO O PERCURSO DO ESTUDO DAS CRENÇAS

3.1 AS CRENÇAS E A VIDA HUMANA

Nestes tempos em que as interações interculturais em escala global, são cada vez mais frequentes, tem se buscado compreender como o ser humano se relaciona com o conhecimento produzido nas diferentes áreas e as inovações tecnológicas que lhe dão circularidade, e quais crenças constrói sobre a língua, uma vez que é através dela se *'conecta'* com o mundo e “esculpe” a sua identidade.

É com base nos estudos que identificam o repertório de crenças, as teorias informais, que orientam as percepções e o agir das pessoas nas organizações institucionais, que se tem conseguido diagnosticar a situação social e cultural desses espaços para implementar reformas e empreender políticas, visando encaminhar processos formativos mais eficazes, nos quais estejam contempladas tanto a capacitação do profissional, como a promoção de estratégias para que os sujeitos que deles participam reflitam e efetuem revisões em suas crenças. Conforme Ressaltei em Sousa (2011):

O interesse pela compreensão das crenças humanas tem gerado a realização de investigações em várias áreas do conhecimento. Nas últimas décadas, as pesquisas sobre crenças ganharam destaque, por exemplo, na Psicologia Social. Nesta área, são encontrados estudos que analisam como as crenças parentais influenciam o desenvolvimento dos filhos e afetam as interações entre ambos; como as crenças humanas se relacionam com as manifestações de fé e a expressão da religiosidade, aspecto também estudado em trabalhos realizados na área da Teologia. (SOUSA, 2011, p. 68).

Na área da Educação, encontram-se pesquisas sobre as crenças de coordenadores pedagógicos, dos professores (sobre aspectos relacionados ao ensino de matemática, de ciências, de música, da educação física) etc.

Paralelamente a estas produções científicas surgiram, na Linguística Aplicada (LA), estudos que investigam as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Podem ser encontrados nesta área trabalhos que analisam crenças: de professores e aprendizes sobre o ensino de uma língua estrangeira; de professores sobre o uso das tecnologias no ensino; do

professor em formação inicial, em serviço; de professores e aprendizes sobre o uso do dicionário na aprendizagem do vocabulário; de professores sobre a avaliação da aprendizagem etc. Barcelos (2012) esclarece que:

Ao iniciarmos o processo de ensino e aprendizagem de línguas, ou até mesmo antes do seu início, podemos perceber que as crenças, ou seja, o que acreditamos ser verdade sobre esse processo e seus diversos aspectos, nos acompanham. Dessa forma, as crenças são, conforme afirmado por Johnson (1999), a pedra sobre a qual nos apoiamos e, portanto, colorem a nossa percepção a respeito de como devem ser a aprendizagem e o ensino de uma língua (materna ou estrangeira). [...]. (BARCELOS, 2012, p. 111).

Exatamente pelo fato de que várias áreas têm investigado as crenças humanas, inúmeras definições são atribuídas a este termo. É admissível reconhecer, então, que “não há uma uniformidade quanto à maneira como este é conceituado, nem quanto aos sinônimos empregados para substituí-lo” (SOUSA, 2011, p.69). Segundo informa Ortiz Alvarez (2007):

De acordo com a Psicologia, as crenças representam um conjunto de atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento e estratégia social. (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 198).

Nessa área, como lembra Garbuió (2006):

Rockeach (1960, 1968) utiliza o termo sistema de crenças. O autor (1968, apud Pajares 1992, p. 113) define crenças como ‘qualquer simples questão, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz e geralmente precedida da frase Eu acredito que...’. (GARBUÍO, 2006, p. 89).

Alguns teóricos importantes, atuantes na área da Filosofia, também definiram o termo crenças. Através das citações apresentadas em Barcelos (2004), é possível constatar este fato:

Charles S. Peirce (1877/1958), filósofo americano, definiu crenças como ‘ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar’ (p.91). É interessante notar que o prefixo *folk* usado por Peirce é incorporado a conceitos recentes como, por exemplo, *folklinguistic theories* (Miller & Ginsberg, 1995) e *folklinguistics* (Preston, 1991).

A definição de crença de John Dewey (1933) mostra sua natureza dinâmica e sua inter-relação com o conhecimento: '[crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro'. (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20). (BARCELOS, 2004, p. 129)¹³

Barcelos (2004, p. 129), ainda, reitera que “não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar”.

A multiplicidade de definições mostra que a investigação das crenças não é uma tarefa simples. Contudo, tal variedade, ao invés de representar um entrave para sua investigação, revela a importância do investimento no seu estudo na LA. Como atesta Madeira (2008):

[...] a profusão de termos utilizados e de definições dadas ao conceito de crenças pode ser vista de duas maneiras. Por um lado, mostra o potencial do constructo para a Linguística Aplicada na área de ensino/ aprendizagem de línguas e, por outro, reflete a complexidade que envolve o campo de investigação. (MADEIRA, 2008, p.50).

A variedade de conceitos existentes na LA, para designar o termo crenças, serve para evidenciar a dessemelhança que esse conceito estabelece com a noção de religiosidade, havendo uma significativa produção de investigações na LA com foco nas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas: materna e/ou estrangeira. Recorro às citações apresentadas por Barcelos (2004, p. 130) para afirmar que, nesta área, termos como:

Representações dos aprendizes (Holec, 1987), 'filosofia de aprendizagem de línguas (Abraham e Vann, 1987), 'conhecimento metacognitivo' (Wenden, 1986), 'crenças' (Wenden, 1986), 'crenças culturais' (Gardner, 1988), 'representações' (Riley, 1989, 1994), 'teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller e Ginsberg, 1995), 'cultura de aprender línguas' (Barcelos, 1995); Cultura de aprender (Cortazzi e Jin, 1996), 'cultura de aprendizagem' (Riley, 1997), 'concepções de aprendizagem e crenças' (Benson e Lor,

¹³ As referências dos teóricos citados encontram-se em Barcelos (2004, p. 123-156).

1999), 'são empregados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas. (BARCELOS, 2004, p.130-132).¹⁴

Dentre as variadas definições de crenças, formuladas por pesquisadores da LA, cito no quadro, a seguir, aquelas que, a meu ver, refletem a natureza multidimensional das crenças¹⁵:

Quadro 3 – Definições de Crenças, formuladas por diversos autores atuantes na área da Linguística Aplicada

Autores	Definições de crenças
Alvarez (2007, p. 200)	Crenças: Uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios.
Barcelos (2001, p. 72)	Crenças: ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências.
Félix (1998, p.26)	Crenças: Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor).

¹⁴ As referências dos teóricos elencados nessa citação encontram-se em Barcelos (2004, p. 123-156).

¹⁵ Algumas dessas definições referem-se, especificamente, às crenças sobre o ensino e/ou a aprendizagem de LE/L2, contudo, nada impede que estes termos e definições sejam empregados (ressalvadas as adequações) em trabalhos que têm como foco a análise das crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Barcelos (2004, p. 132)	Crenças: As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.
Madeira (2005, p. 19)	Crenças: São o que se 'acha' sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática.
Magalhães (2004, p. 66)	Representações: Uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e 'verdades', referentes a teorias do mundo físico, a normas, valores, e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre o seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas.
Garbuio (2009, p. 117)	Crenças: São ideias, pressupostos fundamentados em experiências e interferem fortemente nas ações dos professores, são construtos de verdades que aderimos ou não e construídas a partir da história do indivíduo e de sua interação com o meio.

Fonte: As referências constam na indicação da autoria de cada definição apresentada.

Ao observar as palavras desses pesquisadores que me antecederam na tarefa de definir crenças, percebo que a minha forma, ainda provisória, de compreender crenças dialoga com algumas dessas visões. Assim, entendo crenças como conjunto de saberes sobre a realidade que reúne: percepções, julgamentos, pressupostos, preconceitos, avaliações, fé, ideias. Esse conjunto é constituído e reconfigurado através das interações experimentadas pelo ser humano em diferentes contextos socioculturais e pode orientar suas ações e reações. As crenças podem se manifestar em nosso comportamento e através dos nossos discursos.

Tenho consciência de que outras definições poderão surgir, na LA, para designar **crenças**, uma vez que, nessa área, a produção de pesquisas abordando esse conceito está em expansão. Assevero, contudo, que as

definições elencadas anteriormente, revelam, de modo contundente, que as crenças cultivadas pelos sujeitos envolvidos no processo, no qual haja o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira), constituem-se em saberes validados sobre esse evento educativo, os quais agregam uma realização individual e social. Recorro, ainda, às palavras de Barcelos (2006) para esclarecer que as crenças, são caracterizadas como:

- **Dinâmicas:** isso significa que as crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação. [...] Essa dinamicidade, segundo Dufva (2003), não significa que as crenças são geradas imediatamente, mas são sempre ancoradas em algo – ‘incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola’ (p.143).
- **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:** [...] as crenças não estão dentro das nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos ao mesmo tempo modificados por elas. [...] Dessa forma, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais [...].
- **Experienciais:** De acordo com os desenvolvimentos recentes nos estudos da cognição, ‘todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência’ (Langacker, 1990 apud Watson-Gegeo, 2004, p. 333). [...] Hosenfeld (2003), citando Dewey (1938), Kalaja (1995) e Barcelos (2000), afirma: ‘As crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências’ (p. 39).
- **Mediadas:** As crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco (Alanen, 2003). Para Dufva (2003), as crenças são meios de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.
- **Paradoxais e contraditórias:** as crenças são ‘sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes’ (BARCELOS e KALAJA, 2003, p. 233).
- **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** As crenças não necessariamente influenciam as ações.
- **Não tão facilmente distintas do conhecimento:** De acordo com Woods (2003) ‘as crenças não se separam

facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem'. (BARCELOS, 2006, p.19-20).

Embora seja coerente a afirmação de que as crenças não estão infensas à mudança, convém salientar que existem variados fatores que podem obstar esse processo. Barcelos (2007, p.117) reconhece, pelo menos, três deles, tais como: “a natureza das crenças; a relação entre crenças e ação; e a influência dos fatores contextuais”. A seguir, discorro, brevemente, sobre cada um deles e seus reflexos nos processos educativos.

Quanto à natureza, é possível apontar que, a depender da sua configuração, pode-se alcançar maior ou menor suscetibilidade de haver nas crenças a ocorrência de alterações. Paraphraseando Rockeach (1968), Kudiess (2005, p. 45) comenta que este autor esclarece que “as crenças diferem em intensidade e poder, variam dentro de uma dimensão central e periférica e quanto mais central for essa crença, mais ela irá resistir à mudança”.

As crenças centrais possuem quatro características:

- a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças;
 - b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo;
 - c) são compartilhadas com outros;
 - d) derivam de nossa experiência direta (ver para crer).
- (BARCELOS, 2007, p. 117).

Destarte, é possível compreender que as crenças centrais são aquelas pelas quais os sujeitos cultivam mais apreço, mais estima e, dessa forma, relutam em substituí-las. Pelo fato delas ocuparem uma posição nuclear, conseguem estabelecer um consistente elo com outras crenças, a sua alteração (ou abandono) torna-se algo difícil de ser exequível sem provocar um abalo nas várias teias do sistema. Por essa razão, a sua conservação tende a ser prolongada e, para a sua substituição, enfrenta-se maior resistência. Barcelos (2007, p. 118) mostra o que se faz necessário para superar tal condição: “é preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessas crenças como também essa alternativa deve ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura”. Diferentemente das crenças centrais, as

crenças periféricas se mostram, então, mais propensas à mudança porque são mais arbitrárias e têm menos conexões.

Além da natureza, outro fator que pode obstruir a ocorrência de mudanças nas crenças é a relação que estas estabelecem com as ações. Tal relação é bastante complexa, por isso, convém, inicialmente, esclarecer que ela pode ocorrer de diferentes maneiras.

Segundo as explicações constantes em Barcelos (2007), a primeira delas seria uma relação de *causa-efeito*, em que as crenças influenciam as ações. A segunda seria uma relação *interativa* em que crenças e ações se influenciam mutuamente. E a terceira seria dentro da tradição *hermenêutica* que sugere uma relação complexa entre as crenças de professores, suas ações e a influência dos fatores contextuais. Admitindo, dessa maneira, o desencontro entre crenças e ações.

Observando cada uma dessas diferentes maneiras de processamento da relação entre crenças e ações, é plausível fazer algumas observações: a) na primeira maneira, concebe-se que a transformação das ações seria precedida pela mudança das crenças, e, dessa forma, havendo a conservação das crenças, ocorreria, invariavelmente, a manutenção das ações, dos comportamentos; b) numa relação interativa, como sugere a segunda maneira, as crenças acarretariam mudanças ou conservação nas ações e vice-versa; c) na terceira maneira, cuja relação entre crenças e ação é hermenêutica, e na qual o pensamento e as ações dos sujeitos são situados dentro das complexidades dos contextos, é admitido que pode haver divergências entre crenças e ações, ou seja, a ocorrência de mudança das crenças pode não implicar, necessariamente, em modificação do comportamento.

Barcelos (2006), recorrendo a Johnson (1994, p.38), mostra como isso ocorre, especificamente, com os professores em serviço. Essa pesquisadora cita que:

Johnson (1994) explica a dissonância de crenças e ações afirmando que algumas crenças dos professores podem ser muito fortes e que mesmo que os professores tenham consciência dessa discrepância, eles não se sentem com poder para mudar suas práticas, pois possuem poucas imagens alternativas, ou às vezes nenhuma, na qual eles possam se basear. De acordo com Johnson, 'os professores podem vivenciar boa dose de dissonância quando eles se percebem

ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre o seu ensino'. (BARCELOS, 2006, p. 29).

Nesse caso, tal preservação do comportamento pode ser decorrente da forte influência dos fatores externos ao professor, os quais estão presentes na escola ou numa esfera mais ampla, como por exemplo, no sistema educacional.

Vários são os fatores contextuais que moldam a sala de aula e que podem contribuir para que os professores adotem posturas dissonantes às suas crenças. São eles: a) a resistência dos alunos a novas maneiras de ensinar (do professor) e de aprender; b) a superlotação das salas de aula e a excessiva carga horária de trabalho; c) a exigência da coordenação (ou da direção) para que o professor reproduza a abordagem do material didático e/ou para o cumprimento do programa fixo de ensino; d) alunos desmotivados; e) a exigências dos pais; f) a pressão para adotarem as ações e estratégias de ensino valorizadas por professores mais experientes e g) as crenças dos alunos são forças influentes na prática do professor.

Convém não esquecer, nesse momento, que a despeito de todas as pressões, os professores são capazes de, seguindo as suas crenças pessoais, filtrar as influências externas e fazer com que a sua prática venha a convergir com as suas crenças.

É importante ressaltar, também, que, no caso específico dos professores em formação inicial, ao iniciarem o curso de licenciatura, trazem consigo crenças, de diversas origens, sobre o ensino e a aprendizagem da língua. Os fatores contextuais decorrentes do ambiente universitário como, por exemplo, o discurso acadêmico; os enfoques das disciplinas do currículo de Licenciatura em Letras; as abordagens de ensino dos professores; a possibilidade de acesso a diferentes teorias sobre a linguagem; a participação em programas de iniciação científica e de extensão universitária e a experiência de estágio podem influir na conservação ou na alteração das crenças desses sujeitos sobre a sua futura atuação docente, durante a sua participação nesse processo de formação.

O desafio que se apresenta é fazer com que os coordenadores e professores das licenciaturas encaminhem ações que façam os professores em formação inicial refletirem sobre suas crenças a ponto de perceberem de quais teorias, de quais vozes se apropriam, para abordar seu objeto de ensino, e a forma de concebê-lo. Ademais, que percebam a que interesses ideológicos, políticos, econômicos ou sociais as suas crenças correspondem.

O mapeamento do comportamento das crenças dos professores de línguas (materna ou estrangeira) e a consequente identificação das condições que resultam em suas transformações por influência da formação (inicial ou em serviço) tem se revelado como um profícuo objeto de estudo, o qual ainda requer a produção de mais investigações para ser compreendido de modo mais amplo.

Em alguns estudos, recentemente, produzidos na LA, vem sendo afirmado que o processo de mudança das crenças não é repentino, mas processual. Isso é observado, por exemplo, nos resultados do estudo realizado por Pessoa e Sebba (2006), com professores de um centro de línguas¹⁶. Estas pesquisadoras reconhecem que:

[...] o professor não muda da noite para o dia, com pacotes de formação prontos. Ele muda procedimentos simples – a aula é feita deles – para alterar suas teorias mais simples e elas irem convencendo-os, aos poucos, de que sua filosofia de ensino deve mudar para obter resultados de aprendizagem mais eficazes. (PESSOA; SEBBA, 2006, p. 62).

Tais autoras, afirmam, ainda, que a explicitação das crenças e a reflexão sobre a prática contribuem para a ocorrência da alteração no trabalho do professor.

Na investigação realizada por Kudiess (2005), são reveladas algumas condições que estão envolvidas no processo de mudança nas crenças. O estudo teve como objetivo “conhecer o que sabem, pensam e creem os

¹⁶ Segundo as autoras, nesta pesquisa, foi utilizada a estratégia da reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional de três professoras do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, objetivando “analisar se tal estratégia, estimulada pela prática e teoria, provoca mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica das três professoras, e, em caso afirmativo, que mudanças são realizadas”. (PESSOA e SEBBA, 2006, p. 44).

professores de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua”. (KUDIESS, 2005)¹⁷. Esta pesquisadora observa que as crenças:

[...] sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de ‘amadurecimento’, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças (sofrerem mudanças) acomodar novas informações, fazendo com que os professores adaptem as suas crenças a uma situação específica. (KUDIESS, 2005, p. 79).

Nesses trabalhos, há enfoques diferenciados daqueles estudos que investigaram as crenças no momento inicial da pesquisa sobre essa temática na área da Linguística Aplicada, aqui no Brasil, como se vê no próximo item, no qual comento sobre as produções realizadas nessa área.

3.2 O ESTUDO DAS CRENÇAS DE PROFESSORES E APRENDIZES NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA – BREVE HISTÓRICO

É relativamente recente o aparecimento de estudos sobre crenças, situados na área da Linguística Aplicada. Eles começaram a ser produzidos nas décadas finais do século passado. Conforme atestam as palavras de Barcelos (2004):

Pode-se dizer que o início dessa pesquisa se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. Observando-se os anais do Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) de 1995, não se encontra nenhuma referência e estudos a respeito de crenças. Já no congresso da ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas. Além disso, desde 1995, o número de dissertações e teses a esse respeito tem crescido bastante [...]. Isso mostra, mais uma vez, a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele. (BARCELOS, 2004, p. 124).

Desde os anos iniciais até o presente momento, é observado que, além dos trabalhos sobre a aprendizagem de línguas, têm surgindo na LA estudos sobre crenças específicas, as quais vêm sendo investigadas em variados

¹⁷ Participaram dessa investigação dez professores de inglês de escolas particulares de línguas do Sul do Brasil.

contextos educativos e mediante a utilização de uma multiplicidade de instrumentos para a geração de dados.

Atualmente, pesquisadores podem ter acesso a um considerável conjunto teórico de produções sobre crenças, o qual é quantitativamente superior ao que se tinha em períodos anteriores. Na UFBA, por exemplo, já é possível encontrar em seu repositório, estudos que investigam crenças de alunos do ensino médio, de professores de inglês em formação. Trabalhos como os de Cruz (2012) e de Montalvão (2014) que, ao lado do estudo que desenvolvi no curso do mestrado (SOUSA, 2011) sobre as crenças de professores em formação sobre língua, leitura, gramática e escrita (e que dou continuidade com esta investigação, agora, com foco nas crenças sobre escrita dos concluintes), integram um momento que ‘fertilizou’ o ‘terreno’ do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, para que mais pesquisas sobre crenças ‘brotassem’ nessa instituição.¹⁸

Cronologicamente, o percurso do estudo sobre as crenças, na LA, no contexto brasileiro, está estruturado em três diferentes períodos. Agrupo, no quadro abaixo, a duração de cada um deles, conforme é identificado por Barcelos (2007, p.28):

Quadro 4 – Demonstrativo dos diferentes períodos do percurso histórico do estudo das crenças na Linguística Aplicada

Períodos	Duração
Inicial	de 1990 a 1995
Desenvolvimento e Consolidação	de 1996 a 2001
Expansão	de 2002 até o presente

Fonte: BARCELOS, 2007, p.28

A referida autora afirma que o início da investigação deste conceito não foi uma tarefa fácil, devido, principalmente, ao fato de não se ter aqui muitos estudos a esse respeito. Assim, no *Período Inicial*, conforme explica Barcelos (2007):

[...] alguns trabalhos existentes e pioneiros abordaram o assunto de forma periférica, enquanto outros estudaram as

¹⁸ O estudo feito por Cruz (2012) é intitulado *Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: reflexões e perspectivas de ação*; O estudo feito por Montalvão, *Crenças de alunos da 1ª série do Ensino Médio da zona rural acerca do ensino aprendizagem de língua materna: reflexos de sua trajetória nas séries iniciais*. Ambas dissertações de mestrado estão disponíveis na página www.repositorio.ufba.br.

crenças adotando o conceito de cultura de aprender. (BARCELOS, 2007, p.30).

Uma produção relevante, neste período, foi o artigo publicado no periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada*, escrito por Leffa (1991), o qual foi elaborado a partir de um estudo que analisou as narrativas de alunos de uma escola pública da região Sul do Brasil. Esse trabalho investigou as concepções de 33 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental (5ª série) sobre a aprendizagem de línguas e reconheceu que eles “acreditavam que a língua era um conjunto de palavras a serem decoradas e, a língua inglesa vista como apenas mais uma matéria”. (BARCELOS, 2007, p. 31).

Posteriormente a essa produção, foram realizados dois significativos trabalhos que tangenciam as concepções sobre a aprendizagem de línguas (Viana, 1993; Carmagnani, 1993), os quais ainda são, frequentemente, citados como referências em estudos de crenças. Recorro às palavras de Barcelos (2007) para mostrar as considerações postas em cada um deles:

Viana (1993) alertava para a existência de mitos dentro do contexto brasileiro. Para o autor, os alunos trazem concepções estereotipadas sobre o processo de aprender línguas que dizem respeito ao tempo de aprendizagem [...], ao tipo de exposição à língua [...], manifestação de desempenho [...], nível de dificuldade e conceito de fluência. Essas crenças são influenciadas pela mídia e pela falta de reflexão, de acordo com Viana.

O estudo de Carmagnani (1993), mais voltado para a aprendizagem autônoma, traz considerações importantes a respeito de crenças, embora esse termo não tenha sido usado. [...] Carmagnani detectou que os participantes de seu estudo concebiam a aprendizagem como agradável, prazerosa, sem conflitos e comandada por um professor ou uma instituição [...]. (BARCELOS, 2007, p. 30 - 31).¹⁹

Conforme salienta Barcelos (2004, p. 128), as crenças, ou a cultura de aprender são colocadas por Almeida Filho (1993) como: “uma das forças atuantes no modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE”.

¹⁹ Em Barcelos (2007, p. 64 - 69) encontram-se as referências desses dois trabalhos. Esta autora esclarece que os participantes do trabalho de Viana (1991) são estudantes do curso de Letras. O estudo de Carmagnani (1993) é uma pesquisa qualitativa, a qual foi também realizada com estudantes do curso de Letras.

O termo *cultura de aprender*, cunhado por Almeida Filho, foi posteriormente utilizado por Barcelos (1995) em uma pesquisa, na qual se investigaram as crenças de estudantes de Letras sobre a aprendizagem de Inglês. Nesse estudo, essa pesquisadora identificou que “os estudantes de Letras possuíam uma imagem negativa do próprio curso e expectativas baixas em relação ao mesmo”. (BARCELOS, 2007, p. 35).²⁰

Essa investigação e o estudo realizado por Damião (1994), no qual são comparadas as crenças de professores de inglês em duas escolas de idiomas são “as primeiras dissertações sobre o conceito de crenças defendidas no Brasil”. (BARCELOS, 2007, p. 32).

No âmbito internacional evidencia-se também a atenção de pesquisadores pelo estudo das crenças, o qual é confirmado pela realização de eventos e publicações que discutem esse assunto.

A realização de um simpósio sobre crenças de aprendizagem de línguas, que contou com a participação de renomados estudiosos da LA, na conferência da Associação Internacional de LA (AILA), realizada em 1999, no Japão (Tóquio) e a publicação da edição especial do periódico *System*, dedicado às crenças atestam “o crescente interesse por esse tópico em LA” (BARCELOS, 2001, p. 71).

Além do *System*, em outros periódicos, como: *Applied Linguistics*; *Foreign Language Annals*; *International Journal of Applied Linguistic*; *Journal of Curriculum Studies*; foram publicados artigos, escritos por diferentes autores, sobre crenças na aprendizagem de línguas.

Segundo a observação de Barcelos (2007), no contexto brasileiro, esse *Período Inicial*:

Foi caracterizado por poucos estudos - apenas três dissertações e uma tese. Alguns desses trabalhos procuravam mostrar, ainda que de forma ainda periférica, um fenômeno ao qual, naquele período, não se dava o nome de crenças no Brasil, mas de mitos, representações e concepções (Viana, 1993; Carmagnani, 1993 e Leffa, 1991). O termo crenças foi adotado como título de trabalhos somente em 1994 (Damião e Gimenez), e incluindo parte de uma cultura de aprender,

²⁰ Os resultados dessa pesquisa feita por Barcelos estão registrados na sua dissertação de mestrado intitulada: *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*, a qual foi defendida na UNICAMP, em 1995.

lançado para a investigação das crenças em 1995 (Barcelos, 1995). Todos os estudos, com exceção de Leffa (1991), tratam de professores pré - serviço (Viana, 1993; Carmagnani, 1993; Barcelos, 1995) ou em serviço (Gimenez, 1994). (BARCELOS (2007, p. 34-35)²¹

No *Período de Desenvolvimento e Consolidação* (de 1996 a 2001) houve um expressivo incremento do número de pesquisas sobre crenças, com diferenciados enfoques. De acordo com Barcelos (2007), este período agrega estudos com as seguintes características:

- Foco nas culturas de aprender (Garcia, 1999), ensinar (Félix, 1998; Reynald, 1998) e avaliar (Rolim, 1998);
- Utilização do BALLI para investigar as crenças de alunos de Letras em uma instituição (Carvalho, 2000), comparar as crenças de alunos de instituições diferentes (Silva, 2000), investigar a relação entre crenças, autonomia e motivação (Moreira, 2000);
- Crenças de alunos em contexto de ensino médio (Cunha, 1998);
- Crenças mais específicas, como por exemplo, crença a respeito do bom professor de línguas (Silva, 2000), crenças de alunos e professores sobre escola pública (Custódio, 2001), iniciando assim uma tônica que irá se consolidar em outros estudos sobre crenças mais específicas no período de expansão [...];
- Primeiros estudos de crenças a respeito de outras línguas estrangeiras: espanhol (Marques, 2001) e francês (Saquetti, 1997). (BARCELOS, 2007, p. 36).²²

No que tange, especificamente, à investigação das crenças de professores, há, nesse período, um significativo número de estudos realizados com sujeitos atuantes em instituições públicas, nos quais os pesquisadores utilizaram, em conjunto, vários instrumentos (questionários, entrevistas, anotações de campo e observação e gravação - em áudio ou vídeo - da atuação docente daqueles que já se encontravam em serviço) para a geração dos dados.

²¹ Barcelos (2007, p. 35) utiliza o termo professores pré-serviço para referir-se aos estudantes de Letras que estão se preparando para serem professores. Lembro que adoto o termo: *professores em formação inicial*, para designar os estudantes de Letras que participam dessa pesquisa.

²² As referências dos teóricos mencionados nessa citação encontram-se em Barcelos (2007, p. 63-69). Nesta mesma obra, Barcelos (p. 45) comenta que o questionário BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory* – Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas), desenvolvido por Horwitz (1985) foi um dos instrumentos mais utilizados (na íntegra ou em versões adaptadas) na investigação de crenças nesse período, contudo, essa intensidade diminuiu no *Período de Expansão*.

É importante ressaltar que as pesquisas que investigam as crenças de professores em formação inicial têm como participantes, os professores que estavam em fase de conclusão do curso de Letras. Mediante as palavras de Barcelos (2007), é possível entender mais detalhes sobre o foco investigativo de algumas dessas produções. Segundo a referida autora:

[...] O estudo de Silva, I. (2000) investigou as crenças sobre o bom professor de alunos de Letras do último período e as mudanças nas suas crenças após o curso de metodologia e prática de ensino de línguas. [...] Seus resultados revelaram que os alunos consideram bom professor aquele que é fluente em inglês; domina e usa técnicas de ensino variadas e planeja cuidadosamente suas aulas, dentre outros [...].

Em 2001, Silva, L. investigou e comparou as crenças de alunos formandos de Letras de sete instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais utilizando o BALLI e entrevistas com alunos. Os resultados sugerem que não houve diferenças nas crenças dos alunos das diferentes instituições. (BARCELOS, 2007, p. 40-41).

O último ano desse período (2001) coincide com o momento no qual é realizado, na capital mineira, mais um evento significativo na área da LA: o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA).

No ano de 2001, o CBLA contou com a participação de inúmeros pesquisadores, sendo que foram apresentados três trabalhos sobre crenças. Neste evento, pela primeira vez esse tema foi discutido em uma conferência.²³

Como fora exposto, no *Período de Desenvolvimento e Consolidação*, frutificaram-se os estudos sobre crenças, na LA, com defesas de dissertações abordando essa temática, em diferentes universidades brasileiras.

O interesse pelo estudo das crenças ampliou-se, ainda mais, no momento subsequente, ou seja, a partir do *Período de Expansão* (de 2002 até o presente), no qual se evidencia a vitalidade desse construto, principalmente pelo significativo aumento de trabalhos apresentados em publicações periódicas e em coletâneas. Essas produções são, em grande parte, fruto de pesquisas, que movimentam a agenda dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), com as defesas de dissertações e teses

²³ A conferência realizada sobre esse tópico foi proferida pela Profa.Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, com o título: *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras*.

sobre crenças. Os resultados dessas pesquisas ganham maior circulação no país, inclusive em forma de artigos (de livros e de revistas impressas ou eletrônicas), graças ao empenho de respeitadores estudiosos, atuantes na área da LA, para divulgá-los.

Há, nesse período, um substancial crescimento do interesse em investigar as crenças presentes na formação de professores e sobre os aspectos específicos que envolvem a aprendizagem de variadas línguas, como confirma Barcelos (2007):

Uma característica marcante dos estudos desse período diz respeito ao aumento da investigação de crenças mais específicas como crenças sobre vocabulário (Vechetini, 2005; Conceição, 2004), gramática (Carrazai, 2002), bom aluno (Araújo, 2004), apenas para citar algumas. Este é o período com maior número de dissertações e com a primeira tese sobre crenças defendida no Brasil (Conceição, 2004). (BARCELOS, 2007, p. 45).²⁴

O trabalho realizado por Conceição (2004) é a primeira tese sobre crenças produzida no contexto brasileiro, a qual foi defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

[...] buscou identificar, não apenas as crenças dos informantes em relação ao dicionário, mas, ainda, as relações dessas crenças com as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos e a influência dessas crenças nas suas ações de aprendizagem, bem como as contribuições do dicionário para a retenção dos itens lexicais na memória dos aprendizes. (CONCEIÇÃO, 2007, p. 55).

A autora fez um estudo de caso e utilizou variados instrumentos para a geração de dados (questionários escritos e entrevistas individuais). Os informantes do estudo foram “cinquenta e um alunos do terceiro grau, estudando inglês instrumental em uma universidade federal do estado de Minas Gerais”. (CONCEIÇÃO, 2007, p. 55).

Conceição (2007) apresenta um recorte dessa pesquisa, em forma de artigo (nomeado: *Crenças sobre o uso do dicionário na aprendizagem de vocabulário em LE*), no décimo primeiro volume da *Revista Contexturas*:

²⁴ As referências dos teóricos mencionados nessa citação encontram-se em Barcelos (2007, p. 63-69).

Ensino Crítico de Língua Inglesa, uma publicação semestral da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP).

Outra produção importante desse período é a segunda tese sobre crenças. Ressalto que é sobre o elemento gramática que se desenvolve esse trabalho, de autoria de Madeira (2006), trata-se de uma investigação de cunho etnográfico que tem como objetivos principais:

[...] estabelecer a maneira pela qual o aprendizado da língua ficou registrado para o aluno participante da pesquisa, supostamente resultado, em boa medida, do ensino formal de LE; [...] dar a conhecer as crenças dos aprendizes observados sobre a importância do tratamento explícito da gramática no processo de ensino recebido, crenças essas trazidas de experiências progressas de aprendizagem e confrontadas com a experiência de aprendizagem num novo contexto, o da pesquisa realizada. (MADEIRA, 2006, p. 7).

Tal pesquisa, foi realizada numa universidade pública do estado de São Paulo, teve como participantes “alunos de língua inglesa em cursos oferecidos a alunos e à comunidade pela Escola de Extensão dessa Universidade”. (MADEIRA, 2006, p. 11). Segundo o autor, os resultados dessa investigação mostram que as crenças sobre o papel do enfoque explícito na gramática variam de acordo com o nível de proficiência dos alunos: iniciantes, intermediários e avançados. Os alunos iniciantes e avançados são os que mais valorizam o ensino explícito da gramática.

Saliento, ainda, que Madeira (2005) realizou um relevante estudo no qual investigou as crenças de professores de língua portuguesa sobre o papel da gramática nas aulas dessa disciplina. Os sujeitos desse estudo foram trinta e dois professores da rede pública de ensino que participavam de um programa de formação continuada, oferecido por uma universidade pública paulista. Esse pesquisador considera que os resultados desse estudo mostram que existe, por parte desses professores “[...] um questionamento do ensino regido pelo modelo gramatical tradicional e um esforço por mudança das práticas em sala de aula”. (MADEIRA, 2005, p. 18). Os resultados dessa pesquisa foram publicados, na forma de artigo, em *Linguagem & Ensino*, um importante periódico que apresenta produções na área da LA.

É válido ressaltar que neste período é publicada a primeira coletânea com estudos sobre crenças, organizada por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006),

intitulada: *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Essa obra é de seminal importância, e tem sido frequentemente consultada por estudiosos da LA, pois é a primeira coletânea publicada, no contexto brasileiro, sobre crenças no ensino de línguas.

Assevero que também periódicos, como por exemplo, a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada; Trabalhos em Linguística Aplicada; DELTA; The ESPecialist; Horizontes de Linguística Aplicada; Revista Intercâmbio* e a revista *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa* têm sido instrumentos prodigiosos na veiculação de vários trabalhos da LA, publicados em forma de artigo que trazem recortes e resultados parciais de pesquisas, os quais apresentam implicações teóricas e práticas acerca de pesquisas sobre crenças presentes no ensino e na aprendizagem de línguas e sobre a formação de professores, sobretudo nesse *Período de Expansão*.

No que tange, especificamente, aos estudos que tiveram como participantes os professores em formação inicial, foram produzidas, neste *Período de Expansão*, valiosas pesquisas que revelam, dentre outros aspectos: as prováveis origens das crenças progressas ao processo de formação na graduação; fecundas reflexões acerca das crenças que tais sujeitos cultivam sobre o ensino de línguas; sobre o curso de Letras; sobre a capacitação para a atuação docente etc.

Dentre os estudos envolvendo participantes nessa condição, comento, brevemente, apenas o realizado por Ortiz Alvarez (2007). A investigação feita por essa pesquisadora trata-se de uma pesquisa qualitativa que procurou detectar e investigar as crenças, mitos, motivações e expectativas dos estudantes de Letras/Espanhol de uma universidade do Distrito Federal. Os resultados parciais dessa pesquisa mostram que os participantes possuem crenças diferentes sobre o conceito de aprender língua estrangeira; acreditam que a melhor forma de aprender uma LE seria praticando-a, oralmente, no país onde essa língua é falada e que para ser bom professor é necessário ter o domínio da LE, ter um excelente desempenho linguístico.

Um recorte dos resultados parciais desse estudo foi publicado em forma de artigo (nomeado: *Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol*), na coletânea intitulada: *Linguística*

Aplicada: múltiplos olhares. Lembro que esta obra foi organizada por Ortiz Alvarez e Silva (2007) e traz, além desse artigo, mais um que discorre sobre crenças, de autoria de Barcelos (cujo título é: *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisas no Brasil.*). Seu lançamento ocorreu no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), realizado na Universidade de Brasília (UnB), em 2007. Nesse evento, pela segunda vez, a importante temática das crenças na aprendizagem de línguas foi discutida em uma conferência.²⁵

Outra contribuição importante desse período é a coletânea organizada por Silva (2010) intitulada *Crenças, Discursos & Linguagens*, a qual reúne artigos que discorrem sobre: o desdobramento histórico do estudo das crenças no ensino e na aprendizagem de línguas e na formação de professores na Linguística Aplicada; a relação entre representações e identidade profissional; a necessidade de se investigar a relação entre crenças e experiências; o quanto crenças, emoções e cognições estão envolvidas com processos de ensino-aprendizagem, a possibilidade de inserção do estudo de crenças no paradigma de pesquisas em Análise do discurso, dentre outros temas relevantes.

O segundo volume dessa coletânea foi lançado em 2012, e atesta a ampliação das investigações produzidas sobre o estudo das crenças na área da Linguística Aplicada, na qual é possível encontrar investigações sobre a influência das crenças no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças; o estudo das crenças a partir da brincadeira no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças; estudo sobre instrumentos e procedimentos empregados na investigação de crenças de professores de inglês com foco na formação reflexiva; crenças de professores brasileiros de espanhol sobre o papel da gramática; crenças sobre a língua e cultura-alvo (alemã) e sua relação com a competência intercultural, dentre outros.

²⁵ A conferência apresentada sobre essa temática foi proferida pela Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, com o título: *Desafios e perspectivas na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.* Nesse evento, ocorreram, ainda, a apresentação de simpósios, pôsteres com estudos sobre crenças e comunicações individuais, dentre elas, a apresentada por mim intitulada *As concepções e crenças do professor de Língua Portuguesa em formação.*

Especificamente sobre os estudos que tratam da relação entre crenças e escrita na perspectiva dos professores, dos quais tive acesso pela leitura parcial das dissertações, cito o estudo de Borin (2004), *As representações de escrita do professor de português do ensino fundamental*, no qual é apresentado o histórico da escrita de professores do Projeto Prática do Ensino de Português, e as representações que a sustentavam; o estudo feito por Assis Brasil (2010) *Tem que escrever?! Para quê? Representações sociais sobre escrita de uma comunidade escolar*, que apresenta as representações sobre escrita na comunidade de uma turma de escola pública em São Gabriel (RS).

O estudo de Ohuschi (2006), *A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita* é uma importante contribuição na LA nesse período, visto que reflete sobre os estudos da produção textual na universidade. Apresenta um diagnóstico da formação que o acadêmico do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá recebe sobre o ensinar a escrita e as concepções que a norteiam.²⁶

No que tange às investigações sobre as representações de alunos e professores sobre a escrita em língua estrangeira, também fazem parte desse período o estudo feito por Taset (2006), *Crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira*, no qual se investigam as crenças de dezenove principiantes brasileiros sobre a escrita e a importância que lhe era atribuída como objeto de aprendizagem e o trabalho de Luz (2006), *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*, cujo foco é a investigação das crenças sobre escrita de alunos do curso de Letras Anglo-Portuguesas.

Ao olhar para as pesquisas aqui arroladas, posso constatar que os estudos realizados nesse *Período de Expansão* foram desenvolvidos em diferentes contextos, utilizam diversificados instrumentos para a geração de dados, revelam crenças específicas de diferentes sujeitos (professores em

²⁶ Um recorte desse estudo pode ser encontrado em forma de artigo de autoria de Ohuschi e Menegassi, no periódico *Polifonia*, n. 15, ano 2008. Esta pesquisa não tem, especificamente, o foco na investigação das crenças, mas traz valiosas análises sobre as concepções que orientam o aprender a ensinar a escrita no curso de Letras, está vinculada ao grupo de pesquisa Interação e escrita no processo de ensino e aprendizagem e pode ser acessada em www.escrita.uem.br

serviço, em formação inicial) e apresentam um arcabouço teórico com reflexões sobre a formação de professores.

Lembro que o *Período de Expansão* não findou, pois se prolonga nesses dias, ainda sinalizando que se está em um momento frutífero para o estudo das crenças.

Defendo a visão de que novas fronteiras e novos caminhos que caracterizam a atual agenda de pesquisas sobre crenças e sua relação com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, como língua materna, precisam ser trilhados por mais pesquisadores da Linguística Aplicada, porque entendo que o aumento de investigações sobre essa temática (quer ocorra nas escolas quer em outros contextos), pode, ainda, servir para que sejam encaminhadas ações no intuito de desfazer imagens negativas que professores e alunos têm sobre esse processo e favorecer a melhoria da qualidade do ensino dessa língua.

Por fim, reafirmo que a pesquisa da qual esse trabalho é fruto está comprometida em ser mais uma contribuição, na LA, para a compreensão das crenças de professores em formação, para o ensino da Língua Portuguesa e para estimular a produção de mais trabalhos nesse sentido que possibilitem entender como as crenças pregressas desses sujeitos reagem a diferentes configurações de processos de formação inicial e o quanto elas orientam as suas práticas.

No próximo item, apresento algumas reflexões sobre como a formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil passou por reconfigurações, por influência das variadas correntes dos estudos linguísticos, as quais serviram também como lastro para formar crenças diversas sobre a forma de abordar o ensino dessa língua em sala de aula.

3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, a formação de professores para o ensino da língua portuguesa, no Brasil, é realizada nos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, os quais são oferecidos em instituições (universidades,

faculdades) dos sistemas público e privado, em diferentes modalidades (presencial ou à distância).

Muito se tem discutido, que a formação inicial para a atuação docente, voltada ao ensino da língua, contemple a efetiva articulação entre os conhecimentos sobre os estudos linguísticos e o processo didático, e que em tal formação proponham-se interfaces com aportes teóricos que propiciem reflexões sobre as diferentes concepções de língua, principalmente, daquela em que está em foco a sua natureza sociointeracional.

Além disso, essa formação deve estar sintonizada com as diretrizes adotadas pela legislação educacional vigente. Desde a implantação dos primeiros cursos de Licenciatura em Letras, diferentes demandas foram suscitadas para a formação do professor de língua portuguesa.

De acordo com Fiorin (2006), os cursos de Letras:

[...] apareceram no Brasil no bojo dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia apenas nos anos 30 do século XX. Embora houvessem reivindicações anteriores para a existência de uma formação superior em línguas e literaturas e mesmo uma experiência datada de 1908, na Faculdade de Filosofia São Bento, em São Paulo, no mosteiro de mesmo nome e outra com a criação de uma instituição livre denominada Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, que funcionou na cidade de São Paulo de 1931 a 1934, os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem nos anos 30: 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais. (FIORIN, 2006, p.13).

Pelo que é exposto através das afirmações de Fiorin (2006), a formação do profissional da área das Letras, de modo institucional, é relativamente recente no contexto brasileiro. Dentre as finalidades elencadas para os cursos de Letras, então instaurados, foram estabelecidas as de:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos para o magistério de ensino secundário, normal e superior;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto do seu ensino. (LAJOLO, 1988, p. 1).

A formação de profissionais para o ensino aparecia, em termos práticos, suplementar ao núcleo de estudos que tinha por foco as postulações da ciência

da linguagem, semelhante a algumas versões encontradas em experiências recentes. Como salienta Lajolo (1988), essa semelhança se dava, principalmente pela:

[...] configuração bipartida que assumia a forma de consecução de seus objetivos: confinavam a licenciatura a umas tantas matérias cursadas fora do curso de Letras, e num ano que se somava aos anos dedicados às línguas e literaturas. (LAJOLO (1988, p. 1).

A respeito desse problema estrutural, Matêncio (1994) comenta que essa forma consistia em uma divisão de responsabilidades:

[...] as disciplinas que tratam do estudo da linguagem cabiam às faculdades de Letras (as antigas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) e o ensino de disciplinas da licenciatura às faculdades de Educação ou Pedagogia. (MATÊNCIO, 1994, p. 86).

Entre as décadas de cinquenta e sessenta, as mudanças na sociedade e a amplitude da circulação dos princípios estruturalistas nos meios acadêmicos passaram a demandar, com maior ênfase, a observância de tais princípios na formação dos profissionais das Letras e a encaminhar mudanças na formação de professores, que se encontrava fortemente pautada numa tradição filológica e gramatical. Acerca desse momento Mendes (2012) esclarece que:

O estruturalismo saussureano, e os seus posteriores desenvolvimentos, mudaram a cara dos cursos de Letras no Brasil, sobretudo nos idos das décadas de 50/60, quando essa corrente alcançou adeptos em todos os campos dos estudos da linguagem. Além da introdução da Linguística como disciplina, os cursos de Letras e, sobretudo, as licenciaturas começaram a operar com novas visões de língua e de linguagem, antes ancoradas em vertentes que, em maior ou menor grau, conduziam os estudos em desenvolvimento [...]. (MENDES, 2012, p.668).

A ampla circulação da concepção que concebe a língua como instrumento de comunicação no âmbito das universidades conquistou espaço nas abordagens feitas nos diferentes componentes curriculares dos cursos de Letras. Sob a influência dessa concepção, os professores formados nesses cursos desenvolveram crenças de que o ensino da língua deveria capacitar o aluno para ser emissor e receptor de mensagens e para compreender diferentes códigos verbais e não-verbais.

As críticas propostas a essa concepção apontaram reformas e a incorporação de novos referenciais teóricos a serem considerados no processo de formação nesses cursos, culminando com encaminhamentos de estudos que atentassem para a valorização de uma visão sociointerativa da língua. Mendes (2012), ainda, explica que:

Embora essa visão de língua tenha dominado o cenário dos cursos de Letras e, conseqüentemente, fincado suas raízes nas salas de aula de língua materna, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, também a partir dessa época começou a ser germinado um outro modo de conceber a língua, agora ancorado nas tendências sociointeracionistas e enunciativas de estudo da linguagem. (MENDES, 2012, p. 671).

E esse novo modo de pensar a língua pôs em relevo a necessidade de fazer com que nesses cursos se abrissem espaços para a discussão sobre a importância da reconfiguração do ensino da língua portuguesa nas escolas, no qual deveria ocorrer o abandono da prática de decodificação de mensagens para que fossem desenvolvidas práticas que contemplassem o estudo do texto, do discurso e suas condições de produção.

O caminho encontrado por algumas universidades para atender ao movimento de estudiosos e profissionais das Letras, defensores da incorporação dos novos pressupostos na formação de professores, foi e ainda vem sendo o da reestruturação dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras.

Tal mudança é constatada pela introdução de disciplinas que estão entrelaçadas com a perspectiva sociointeracional e enunciativa da língua, e com novas concepções sobre ensino e aprendizagem, e pela ampliação das categorias de formação continuada, a fim de favorecer a atualização dos professores em serviço, objetivando, assim, capacitá-los para promoverem uma atuação mais eficaz e minimizar, pelo menos do ponto de vista pedagógico, o estado em que se encontra o ensino da língua portuguesa nas escolas, o qual é confirmado pelo baixo desempenho linguístico apresentado pelos alunos.

Nessas últimas décadas, em que a má formação do professor vem sendo apontada como um dos fatores que tem contribuído para o fracasso

escolar e a insuficiente competência do alunado para a produção de textos orais e escritos, tem sido proposto, como solução para esse problema, que na passagem pela graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas haja mais exposição dos futuros professores a novos pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino da língua portuguesa e que a sua formação habilite o acadêmico a desenvolver práticas alinhadas com os princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e outros documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BAHIA, 2015), por exemplo.

Tais prerrogativas são válidas para melhorar a formação inicial de docentes para o ensino da língua e, como ainda acrescenta Silva (2008):

[...] cabe aos cursos universitários formadores da nova geração de professores a tarefa de atualizarem o seu currículo para atenderem às necessidades nacionais reais sem abrir mão de se constituírem como o espaço de pesquisa, de reflexão e de formação de novos pensadores. (SILVA, 2008, p.165).

Contudo, convém não ignorar o fato de que ao lado dessas medidas deve haver ação governamental na reestruturação de benefícios à carreira docente e na alocação de recursos que revertam a precariedade das condições físicas e materiais das escolas para que haja melhores condições de trabalho ao futuro professor, pois como bem observa Matêncio (1994):

[...] não é apenas o conhecimento de conteúdos linguísticos ou de teorias da aprendizagem que irá proporcionar aos profissionais de ensino de língua materna posturas mais eficazes em sala de aula. (MATÊNCIO, 1994, p. 89).

Somente a reunião de uma formação de qualidade com condições favoráveis de gestão dos espaços educativos abrirá as possibilidades para que saberes e crenças sobre o ensino da língua portuguesa, ancorados em propostas que viabilizem a percepção das relações que permeiam o uso da linguagem, possam ser traduzidas em ação docente.

CAPÍTULO 4 – ANALISANDO AS CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

4.1- AS CRENÇAS DOS CONCLUINTES

Neste capítulo, procedo à análise dos dados gerados com vistas a alcançar os propósitos dessa pesquisa.

Com esta análise tendo por foco as crenças dos participantes que estavam cursando o último semestre do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, completei um ciclo de mapeamento das crenças desses professores em formação inicial uma vez que os acompanho desde que ingressaram no curso de Letras.

Em um estudo anterior (SOUSA, 2011) produzi o diagnóstico das crenças desses concluintes, identificando-as no momento do seu ingresso no curso, no ano de 2009, e após dois semestres de formação. Os dados dessa investigação são resgatados, também, nesta análise, e contribuem, significativamente, para evidenciar os efeitos que as experiências acadêmicas e as orientações teórico-metodológicas do curso exerceram sobre o comportamento das crenças desses sujeitos sobre a escrita.

A formulação de respostas às indagações propostas no questionário I contribuiu para que os concluintes fossem envolvidos numa reflexão sobre suas crenças e o quanto a mobilização de saberes e discursos que estão em fluxo na história da sua formação docente era, efetivamente, norteadora de reelaborações do que engendravam acerca do significado da escrita e de seu ensino. Essa atividade de apresentar significações para esse construto foi comentada por esses sujeitos mediante as reminiscências acerca de sua participação na pesquisa que desenvolvi no mestrado (SOUSA, 2011) e no presente estudo.

A análise construída neste capítulo resulta do exame e discussão dos dados gerados com a utilização do questionário I; das observações da docência de três dos quinze concluintes (as quais foram registradas em anotações de campo) e dos seus respectivos planos de aula; da análise do

Projeto Pedagógico e dos programas dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.

A investigação da relação entre crenças sobre a escrita e o seu processo de didatização, ou seja, sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa resulta da observação da prática dos concluintes A19, A58 e A60.

Não foi possível observar a regência dos demais sujeitos porque os dirigentes das instituições nas quais atuavam não autorizaram a realização desse procedimento. Infelizmente, a resistência, a ação impeditiva de algumas escolas à presença de pesquisadores tem servido para inviabilizar a análise científica sobre o quanto as crenças dos professores orientam as suas práticas e que através de investigações que tenham esse foco seja proporcionado a esses profissionais o diálogo com a reflexão sobre o seu trabalho e a sua formação docente.

Saliento que é necessário que os diretores e coordenadores se conscientizem que a concessão para a realização da pesquisa em suas escolas traz contribuições positivas. Lembro o que é afirmado por Telles (2002) quando assim reitera:

O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Desta maneira, os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. (TELLES, 2002, p. 98).

O instrumento questionário I, elaborado a partir das perguntas de pesquisa, foi respondido pelos quinze participantes da pesquisa A19, A33, A34, A35, A39, A41, A44, A45, A58, A59, A60, A62, A64, A71 e A73. Seus discursos são transcritos em forma de excertos e objetivam refletir suas crenças e exemplificar o que comento sobre cada item em foco.

São também transcritos e comentados nesta análise trechos das anotações das observações de cinco aulas individuais (cada aula com duração média de 2h) realizadas pelos três participantes A19, A58 e A60.

Os concluintes A19 e A60 afirmaram que possuíam a experiência de terem atuado como professores antes do momento da prática do estágio

curricular do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. A19 ministrou aulas no ensino fundamental (séries iniciais, ensinando todas as disciplinas desse segmento) na condição de regente substituto em uma escola pública da rede municipal e A60 trabalhou como professor efetivo de Língua Portuguesa no ensino médio e em um curso pré-vestibular (ensinando redação).

O sujeito A58 teve a primeira experiência para exercer a prática docente na ocasião da realização do componente curricular EDCA63 Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa. Ele provém da atuação na área de segurança pública do serviço militar.

Nas declarações apresentadas, esse sujeito revelou que o momento da atuação no estágio foi esperado com expectativa, exatamente por ser a ocasião na qual ‘estreou’ na atividade para a qual convergem os seus objetivos nessa área de formação. Como atestam as suas palavras transcritas das anotações de campo a seguir:

A58: “Eu venho de uma área totalmente diferente, nunca ensinei antes, mas eu pretendo ser professor. Essas experiências, aqui, das aulas do Estágio são importantíssimas, estava ansioso para começar a dar aulas. Eu estou bem animado, estou gostando, a minha expectativa é grande, quero aproveitar bem esse momento para ter habilidade com a sala de aula, pois pretendo trabalhar ensinando”.

De acordo os relatos de A19, A58 e A60, é possível caracterizá-los como sujeitos que demonstram estarem interessados em atuar profissionalmente no ensino da língua portuguesa após a conclusão do curso.

Quando fiz um diagnóstico das expectativas de aprendizagem nutridas no momento do ingresso no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, no primeiro semestre do ano de 2009, na pesquisa que realizei no curso de mestrado (SOUSA, 2011), esses três sujeitos apresentaram variados anseios que tinham relação com o interesse por exercer a docência. Aparecem nas suas respostas transcritas a seguir que eles desejavam aprender:

A19: “Técnicas de ensino”.

A58: “Aperfeiçoamento na língua materna para ensinar”.

A60: “Mais da língua portuguesa e suas raízes e me preparar para ser um profissional competente”.

Em relação aos motivos que concorreram para a escolha do curso, apenas A19 comentou, no ingresso do curso, que sua decisão fora influenciada por conselhos de outrem, de pessoas da sua família. A58 e A60 apontaram que foram motivados pela vontade de trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa.

As observações da prática docente dos concluintes A19 e A58 ocorreram durante a realização do Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa em turmas do 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas estaduais. As de A60 foram realizadas durante a sua atuação como professor regente de Língua Portuguesa em uma turma de 3º ano do Ensino Médio e de 6º ano do Ensino Fundamental ambas em instituições do sistema privado.

As aulas do sujeito A19 foram ministradas em uma escola pública estadual, localizada no centro de Salvador, próxima a uma diversidade de instituições que desenvolvem atividades educacionais e culturais (de cinema, teatro, dança, música e ensino de línguas estrangeiras), pontos comerciais, uma biblioteca pública e uma estação de transporte de intensa atividade. Seu funcionamento ocorre nos três turnos, ela possui uma clientela de alunos provenientes de diversos bairros da cidade, provavelmente, pelo acesso facilitado que a sua localização proporciona.

A ação docente de A19 foi desenvolvida em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, no turno vespertino, a qual era frequentada por uma média de quinze alunos, com faixa etária de 15 a 20 anos.

A carga horária das aulas da disciplina de Língua Portuguesa estava estruturada em dois encontros semanais. De acordo com a distribuição negociada com o professor regente, este ensinaria os conteúdos dos estudos gramaticais e da literatura e nos encontros cujas aulas seriam cedidas para A19 realizar o estágio supervisionado, deveria ser abordado o estudo da redação.

A ação docente de A58 foi desenvolvida em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, no turno noturno, a qual era frequentada por uma média de cinco alunos, com faixa etária acima de 18 anos, todos eram trabalhadores e buscavam a conclusão do curso que foi interrompido no passado.

A carga horária da disciplina de Língua Portuguesa era distribuída em dois encontros semanais, cada encontro era constituído por quatro aulas sequenciais. De acordo com a negociação feita com a professora regente da disciplina, A58 ficou encarregado de desenvolver atividades que enfatizassem a discussão sobre questões étnicas, envolvendo o trabalho com a leitura, a análise linguística e a produção de textos.

As observações da ação docente do sujeito A60 ocorreram nas turmas nas quais trabalha como regente em duas instituições da rede particular, aqui identificados por nomes fictícios como *Colégio Faster* (CF) e *Colégio Master* (CM).²⁷

No *Colégio Faster*, A60 é professor da disciplina de redação, de uma numerosa turma do terceiro ano do Ensino Médio (composta de cinquenta alunos com idades entre 17 e 20 anos), com carga horária constituída por um encontro semanal com duração de cinquenta minutos. Nesta instituição a disciplina de Língua Portuguesa é subdividida em três áreas: Literatura, Gramática e Redação.

O *Colégio Faster* está localizado em um bairro populoso da periferia da cidade de Salvador, próximo de vários estabelecimentos comerciais, escolas, uma universidade pública estadual e de residências de pessoas provenientes de variadas classes sociais. Funciona somente no diurno, oferecendo o Ensino Fundamental e Médio.

No segundo colégio (CM), A60 atua no Ensino Fundamental, exerce a função de professor de Gramática de quatro turmas de 6º ano (cada uma delas com cerca de trinta alunos), também existe nessa instituição a subdivisão da disciplina de Língua Portuguesa em duas áreas: Leitura e Produção de texto e Gramática.

Ressalto que ao investigar crenças o pesquisador deve ter um olhar perspicaz, sensível sobre os vínculos que elas estabelecem com as ações, visto que “exercem um papel crucial na prática do professor de línguas” (BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p.9). Procurei estar atenta a esse

²⁷ Ressalto que a atribuição dos nomes dos colégios é aleatória, fictícia e não deve ser entendida como um dado original de identificação das instituições visitadas, qualquer semelhança com nomes reais deve ser considerada mera coincidência.

aspecto e perceber, também, o quanto as ações e os contextos de atuação exerciam influência sobre as crenças dos concluintes.

Além de utilizar o momento das observações para atender aos objetivos propostos nesse estudo, busquei detectar a ocorrência de discrepância, de contradições entre as crenças reveladas nos discursos dos professores e o seu trabalho no ensino da língua portuguesa e desvelar aquelas que embora não tivessem sido mencionadas no levantamento de dados feito com o uso dos demais instrumentos, emergiram do âmago das situações de interação entre os concluintes, os alunos e demais integrantes das instituições de ensino.

Exponho as discussões das análises dos dados em diferentes categorias distribuídas a seguir.

4.1.1 Crenças sobre escrita

Há importantes aspectos a serem observados nas respostas que revelam os significados da escrita, apresentados pelos quinze professores em formação - concluintes no curso.

Observei que esses participantes apresentaram variadas declarações, para definir este termo, as quais foram agrupadas em diferentes categorias de crenças e, com a apresentação de alguns excertos, mostro, aqui, o entrelaçamento que essas respostas possuem com tais crenças.

A minha intenção ao estabelecer algumas categorias organizadoras para a compreensão do sentido da escrita está atrelada à possibilidade de agrupar de modo coerente as definições apresentadas.

Não trabalhei, portanto, com definições fechadas e definitivas, mas com declarações que trazem variadas formulações que, de modo geral, apresentam características em comum. Embora diversificadas na maneira como foram formuladas, sinalizam traços reconhecíveis de discursos sobre a escrita classificados por outros pesquisadores.

Assim, ao selecionar, por exemplo, a categoria em que a escrita é compreendida como *materialização da oralidade, do pensamento; representação da língua*, aí incluí uma variedade de respostas que, em sua

essência, trazem esses modos de ver a escrita, como é possível visualizar mais adiante.

De acordo com o que esclareci anteriormente, organizei as afirmações desses participantes e aduzi, mediante exemplificação feita com excertos ilustrativos, para quais categorias de crenças tais formulações apontam. As significações atribuídas à escrita pelos professores em formação-concluintes revelam que este construto pode ser entendido como:

a) **Materialização da oralidade, do pensamento; representação gráfica da língua.** Tem-se a ideia de que a escrita funciona como um registro, impressão gráfica, visual, da manifestação cognitiva, emocional e da verbal. Vê-se isso nas declarações abaixo:

A19: *“É o texto escrito, materializado”.*

A34: *“A escrita pode ser entendida como a representação gráfica de uma língua. A escrita serve para traduzirmos o que é executado na oralidade, uma vez que podemos representar os fonemas, letras, palavras, acentos, entonação, enfim, todos esses elementos da língua de forma peculiar”.*

A41: *“Representação gráfica e necessária para o estabelecimento de parâmetros na sociedade”.*

A59: *“É a conservação da língua como forma permanente de dizermos sempre que palavras são levadas pelo vento, portanto, a escrita serve para materializar, firmar a língua independente desta possuir caráter formal ou informal”.*

A33: *“Representação gráfica de uma língua que é regida por determinados padrões/ regras, tais como: ortografia e pontuação”.*

A58: *“Atividade de expressão verbal de um sistema de codificação regido por convenções gráficas”.*

A64: *“Capacidade que o falante tem para materializar a língua”.*

Observo, pela análise das respostas, que esses concluintes concebem a escrita a partir de uma perspectiva na qual é reconhecida como uma espécie de ferramenta gráfica de transcrição da língua, de sua fixação visual em um suporte material, reforçando a desatenção para o fato de que a escrita,

enquanto construção textual-discursiva, cultural e histórica, mantém com a língua mais do que uma relação de registro e de padronização.

É desaconselhável pautar-se na crença de que a escrita é uma forma de ‘fixação precisa’ da língua, uma vez que a escrita não consegue capturar ou transpor a totalidade de suas manifestações. Cada escrita faz escolhas do que nela será representado; nem todas as variações audíveis numa língua são conservadas na escrita.

É possível identificar que o modo como A19, A33, A34, A41, A58, A59 e A64 definem a escrita é revelador do embasamento que suas crenças sobre este construto mantêm com a perspectiva na qual a língua é concebida como uma manifestação do pensamento, o qual é expresso por palavras, que são transcritas, materializadas na escrita.

Chama a atenção a forma como A59 define o construto escrita, na qual afirma que *‘as palavras são levadas pelo vento’*. Tal visão alinha-se à crença comumente reforçada no senso comum que, traduzida em variados ditos populares, aludem à ideia de que a escrita possibilita a permanência da fala para que esta última não seja ‘volatilizada’. A esse respeito, é importante atentar para o que esclarece Marcuschi (2001):

A introdução da escrita deu origem a uma série de ditos populares ainda vigentes, tais como: *‘Palavras escritas ficam, palavras faladas voam’*, como se a fixação por escrito fosse garantia de durabilidade; *‘Vale o escrito’*, dando a entender que o testemunho verbal tem menos importância; ou como no Direito: *‘O que não está nos autos não está no mundo’*, sugerindo que o escrito é a verdade. Dá-se mais importância à história escrita do que a tradição oral: *‘Um povo sem escrita é um povo sem história’* (Sartre). Contudo, isso não é universalmente assim, como mostram os estudos comparativos entre várias culturas que avaliam de forma diferenciada a escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 4).

Como observa Britto (2006, p. 123), “tradicionalmente, a língua escrita tem sido vista e pensada como uma representação gráfica, ou uma transposição, na melhor hipótese, da oralidade”. Os dados gerados se aproximam desta perspectiva, pelo enfoque, em maior proporção, a esse aspecto restrito da escrita sem, contudo, haver consideração de que a escrita é o meio de que os utentes da língua dispõem, também, para alcançar objetivos diversos. Como afirma Antunes (2003):

[...] Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. Se 'falar é uma forma de comportamento', como afirma Searle (1981, p. 27), escrever também o é. (ANTUNES, 2003, p. 48).

Evidentemente, nas práticas sociais ninguém escreve *apenas* para transcrever o que é dito.

Pela análise das respostas, parece ainda não vicejar nas crenças que esses sujeitos verbalizam a evidência de que a escrita é uma atividade contextualizada (espacial e culturalmente) de interação, donde presume-se que se trata de uma ação orientada por intenções diversas que ultrapassam a estreiteza dos limites da representação visual da língua.

No trabalho com a escrita de textos em sala de aula, cabe ao professor encaminhar atividades que emergem das diversas práticas de linguagem e orientar os alunos a desenvolver competências que os auxiliem a adequar o conteúdo, a língua e o gênero do texto ao interlocutor, à finalidade de sua construção e ao contexto de produção.

Desde o início da graduação os professores precisam fortalecer a compreensão de que a escrita está engajada em diversos eventos discursivos e serem instruídos por seus formadores a proporem atividades que tenham por objetivo a produção textual para diferentes situações.

Seria imprescindível que os diferentes componentes curriculares construíssem nesses sujeitos em formação essa compreensão mais ampla sobre a escrita para que pudessem expressar, nessa fase de conclusão do curso, uma visão que não a concebesse restritamente como um meio e um fim único de apropriação do pensamento ou das palavras, mas como uma ação verbal, uma atividade de produção textual na qual interagem escritor (es) e leitor (es) na construção de sentidos. Embasados nessa visão é que os concluintes poderiam encaminhar ações em que a sua mediação na escrita de textos dos alunos contemplasse o trabalho com os elementos orientadores para o processo de textualização.

b) **Uma das modalidades de uso da língua; uma forma de representação da língua para produzir comunicação.** Nota-se que a escrita é considerada como um insumo do qual um indivíduo ou grupo social lança mão para difundir informações. É possível flagrar esse aspecto nas respostas apresentadas a seguir:

A35: *“Mecanismo criado pelo ser humano para fins comunicativos. É uma tentativa de representar a fala humana através de símbolos convencionais. A escrita possui especificidades que diferem da fala, mas também, a depender do gênero em questão, aproxima-se desta última (como nos chats, na internet)”.*

A62: *“É o signo gráfico utilizado para estabelecer comunicação entre os membros de determinada comunidade”.*

A71: *“É um dos códigos que utilizamos no processo de comunicação e, para isso, fazemos uso da língua escrita”.*

A39: *“Escrita é uma modalidade da língua utilizada em contextos formais de comunicação, foi criada com o intuito de validar documentos e discursos”.*

A73: *“Utilização de símbolos para a comunicação”.*

Através do exame das declarações apresentadas pelos concluintes A35, A62, A71, A39 e A73 é possível reconhecer que eles creem que a escrita funciona como uma forma de ‘codificação’ da língua, como um veículo de repasse de mensagens para fins pragmáticos do ato comunicativo, haja vista pela forma como se referem a esse construto, considerando-o como *código, mecanismo, signo, símbolo*. É possível atestar que a perspectiva que embasa o olhar que esses concluintes têm sobre a escrita espelha a concepção na qual a língua é vista como um instrumento de comunicação.

A função comunicativa não é específica da escrita, e esta não se torna superior em relação às demais variadas possibilidades de comunicação, visto que é possível aos utentes da língua recorrer a outras formas de expressão como a gestualidade, a fala, o movimento corporal e facial, os sinais e gravações sonoras e de vídeos, para se comunicar em diversas situações em que essas formas de expressão sejam simbolicamente reconhecíveis e interpretáveis.

A par da familiarização com esses aspectos e de que a escrita, em algumas circunstâncias, interage com essas linguagens, é válido que o professor em formação reconheça ser mais importante, na abordagem da escrita em sala de aula, ajudar os alunos a identificar os propósitos comunicativos de cada gênero escrito, como dizem Koch e Elias (2011, p. 79), a descobrir o 'para que' do texto. Quanto a isso, é ilustrativo o que essas autoras salientam na seguinte passagem:

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever), do quadro espacio-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. [...] O *como* dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve a escolha de um gênero textual em consonância com práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 36).

Se esses aspectos fossem percebidos pelos professores em formação, através de discussões e estudos produzidos nos componentes curriculares, e integrassem seu repertório de crenças, poderiam nortear práticas mais produtivas, nas quais não destituiriam da atividade de escrita a prévia reflexão dos alunos sobre como situações comunicativas vão requerer determinados gêneros. Assim, orientariam o aluno a refletir, por exemplo, que:

Escreve-se uma carta de reclamação para os vereadores para protestar sobre determinado problema no município, escreve-se um currículo para candidatar-se a uma vaga de emprego, escreve-se uma mensagem pelo aparelho celular para outras pessoas, escreve-se uma carta de amor, anotam-se nomes de pessoas e seus telefones para não os esquecer etc. Todas essas ações envolvem uma relação dos sujeitos e conhecimentos sobre práticas comunicativas (a situação de produção, o texto, o gênero, os leitores e os ouvintes etc.). (RANGEL; ROJO, 2010, p. 11).

Parece figurar no entendimento desses concluintes a crença de que a escrita é, a rigor, dotada de maior formalidade do que a oralidade. Dentre as respostas apresentadas, chama a atenção o fato de A39 salientar que a escrita

é usada em “*contextos formais de comunicação*”, de associá-la ao processo de documentação.

Esses concluintes ainda precisam aprofundar a compreensão de que tanto a oralidade como a escrita têm formas mais e menos controladas de realização. Recorro às palavras de Antunes (2003) para reiterar que:

Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento até do descuido em relação às normas da língua-padrão nem, por outro lado, a ideia da escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso. (ANTUNES, 2003, p. 100).

A observação das declarações apresentadas por esses concluintes deixa evidente que pouco é mencionado se têm clareza quanto às aproximações possíveis, exequíveis, entre a oralidade e a escrita para cumprir as exigências das circunstâncias interacionais, visto que este aspecto é apenas citado por pelo sujeito A35.

Uma vez que os PCN (BRASIL,1998) recomendam que é necessário trabalhar tanto com gêneros orais espontâneos quanto com os mais regulados torna-se, portanto, relevante que a formação propicie aos professores o entendimento de que tanto a escrita como a oralidade exigem diferentes níveis de formalidade e correção gramatical, as quais devem ser cuidadosamente conhecidas pelos seus alunos. Ademais, que saibam que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 1997, p.136). O que exige, portanto, que no seu trabalho de ensino da escrita não haja uma ruptura com a oralidade. De acordo com o que é esclarecido por Koch e Elias (2011):

[...] O que se verifica, porém, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos do polo da fala conversacional como por exemplo, bilhetes, cartas familiares, textos publicitários e textos de humor [...]. Da mesma forma que muitos textos escritos se situam próximos do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos

cargos administrativos e outros, havendo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 15).

Apesar de acreditarem que a escrita se faz presente nos contatos entre falantes de uma comunidade, os concluintes não fazem, explicitamente, em suas declarações sobre esse construto, menção ao caráter sociointerativo que lhe é imanente, nem verbalizam o quanto reconhecessem a pluralidade de propósitos que a escrita exerce na relação entre autor-texto-leitor. Evidentemente, esses são aspectos importantes e o seu reconhecimento no conjunto de crenças dos professores de línguas é salutar, pois, é válida a premissa de que nenhuma forma de comunicação é neutra, transparente, mas cumpre propósitos, intenções.

c) Conjunto de códigos para registro da oralidade, instrumento de poder. A escrita é considerada como uma forma de representação da oralidade e tem relação com a estrutura social. Ter o acesso ao que se produz por meio da escrita pode favorecer o exercício de participação, influência social e ser indicador de *status*. Como está expresso na afirmação apresentada por:

A44: “É uma espécie de conjunto de códigos produzidos pelos seres humanos, relativamente padronizados, que permite registrar a língua falada com grande precisão, contrário a língua falada, a escrita não é um sistema natural do homem, mas sim convencionado. A escrita é também objeto do pensamento e da vida e instrumento de poder”.

Como é possível perceber, reflete-se nas palavras de A44 a crença na noção de que a escrita é mais elaborada que a fala, por atribuir-lhe a faculdade de ser um ‘artefato’, um conjunto de códigos que açambarca as normas de uma variedade de língua, provavelmente a mais prestigiada, a qual atua como uma ‘moldura’ para onde a língua, ao ser transposta e fixada, se ‘esculpe’, é ‘polida’, ‘padronizada’. Certamente, essa visão da escrita que A44 expressa está relacionada à centralidade que a referência à ortografia oficial ocupa na regulação da representação dos componentes lexicais da língua e, ainda, à demarcação que comumente se faz dos elementos linguísticos requeridos para cada gênero a ser produzido.

A crença de que a escrita é mais uniforme do que a fala decorre do entendimento de que ela é orientada por uma codificação. Antunes (2009, p. 207) atesta que essa ideia é: “naturalmente reforçada pelo viés da ortografia oficial, um padrão rígido e inalterável com mudanças pouco significativas em intervalos muito longos de tempo”.

Pelo fato de A44 mencionar que a escrita é relativamente padronizada, é admissível que se distancie da fixidez com que comumente tem sido abordada, como uma escrita uniforme, inalteravelmente padronizada. É significativo que o professor, ainda em formação inicial, perceba e aborde nas suas aulas que, embora a escrita apresente regras de textualização específicas e não seja formada por um ‘arranjo aleatório’ de palavras, esta não se opõe à oralidade e também pode variar em termos da sua apresentação, uma vez que:

Dentro das semelhanças existentes entre as modalidades oral e escrita da língua, uma, sem dúvida, reside na constatação de que os textos escritos também admitem variações, de modo que, a rigor, não existe uma escrita uniforme, inteiramente padronizada e submissa a uma única forma. Se é verdade, segundo propõem Schneuwly, Dolz (2004), que não existe ‘o oral’, mas os ‘orais’, também é verdade que o que existe são os ‘escritos’, como expressões da multiplicidade de conteúdos e de propósitos comunicativos dependentes das práticas sociais de escrita. (ANTUNES, 2009, p. 208).

Dessa forma, a existência de regras (ortográficas, gramaticais) que regulam a atividade verbal não estabiliza nem engessa o que se faz com o texto escrito para atender às determinações dos contextos socioculturais. Como acertadamente assinala Marcuschi (2001, p.4): “Do ponto de vista da sua função social e suas formas de manifestação, a escrita não tem um padrão ideal natural”.

Fatores pragmáticos, extrínsecos à língua, vão requerer variações na escrita a ponto de fazê-la contemplar as “transgressões funcionais” pretendidas pela necessidade de obter efeitos de sentido para atingir as intenções de quem a produz e revelar traços do comportamento linguístico de uma sociedade, como aparece caracterizado na literatura regional, por exemplo. Esses fatores precisam ser compreendidos pelo professor em formação inicial a fim de que sejam tematizados nas suas aulas.

A maneira como A44 define a escrita revela a crença de que o seu domínio confere poder a quem ou ao grupo que a ‘maneja com destreza’ dentro de uma sociedade desigual, cujo acesso ao ensino e à aprendizagem da escrita não seja, de fato, democratizado.

Esta crença na supremacia da escrita, na associação da escrita ao progresso social, ao desenvolvimento cognitivo, aparece, com frequência, nos livros didáticos, nos discursos que circulam na mídia, nas propostas dos programas de alfabetização, os quais robustecem o discurso dos efeitos positivos dessa invenção, e é possível que ecoe também nas discussões desenvolvidas no ambiente acadêmico. Dutra e Roman (2012), glosando Higonet (2003), lembram os efeitos que a impressão dos textos escritos promoveram na superioridade investida à escrita em sociedades, nas quais esta ocupa papel central, essas autoras assim afirmam:

Segundo Higonet (2003, p. 159), trata-se de um marco para a história da escrita e da humanidade, pois viabiliza a disseminação da linguagem e dos textos escritos. A consequência disso é a padronização do código escrito (alfabeto) e a atuação simbólica da escrita como instrumento de poder, visto que, com a propagação de textos escritos, houve a necessidade de maior acesso e de domínio do código. Assim, a escrita passou a atuar como um mecanismo de inclusão ou exclusão social, ou seja, aqueles que dominam o código escrito, a partir do pensamento moderno, estão propensos a ascender socialmente. (DUTRA; ROMAN, 2012, p.51).

Embora a crença na significação da escrita como um instrumento de poder seja citada, explicitamente, apenas por um concluinte, essa associação deve ser cuidadosamente analisada pelas discussões propostas nos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, a fim de que os professores em formação possam refletir sobre a validade da tese da sofisticação atribuída a escrita e os discursos que a sustentam. De acordo com o que observam Marcuschi e Hoffnagel (2007):

Um aspecto comumente discutido na relação entre a fala e a escrita é o que diz respeito às suas propriedades cognitivas, ou seja, à sua relação com a produção, conservação e transmissão do conhecimento. Nesse caso, costuma-se dizer que a escrita propiciou formas mais sistemáticas e permanentes de armazenamento do conhecimento. Sobretudo porque teria tornado o conhecimento ‘independente’ de seu

produtor e consumidor, na medida em que armazenou esse conhecimento fora da mente humana. Contudo, o problema está menos no armazenamento e mais no processo de produção. Muitos estudiosos afirmaram que o processo de produção escrita é mais racional e mais objetivo que a produção falada, o que não é verdadeiro. Objetividade e racionalidade não são propriedades da tecnologia, mas de nossa condição humana, de nossas convicções e inserção sociocultural e histórica que determinam a natureza do conhecimento. Assim, seria exagero atribuir o atual nível de desenvolvimento tecnológico à existência da escrita. O ser humano é o que é não porque inventou tantos instrumentos, mas porque evoluiu durante um milhão de anos até atingir o tamanho de cérebro e correspondente especialização genética que lhe permitiram desenvolver os instrumentos e a linguagem oral e a escrita. (MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2007, p. 88).

Essa questão é importante, é, portanto, indispensável que ao trabalhar com a escrita o professor esteja imbuído desses saberes e discuta em sala de aula que:

As vantagens da escrita não estão na escrita em si mesma, mas nas práticas de letramento que vão sendo impostas de modo sistemático e obrigatório a toda sociedade pelas mais diversas agências de letramento e ensino como escolas, institutos de pesquisa e assim por diante. (MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2007. p.90).

Destarte, os professores em formação inicial precisam se aproximar de perspectivas teóricas que os ajudem a refletir e levar os alunos a refletirem criticamente sobre o quanto as formas de inserção social não devem ser, de modo simplista, atribuídas, tão somente, à própria escrita e que qualquer superioridade que lhe seja conferida opostamente em relação à fala, pauta-se num argumento que pode ser refutado.

d) **Memória de uma língua.** Nesta categoria é possível observar que mais do que uma habilidade a escrita é considerada como um meio que possibilita compreender os desdobramentos de uma língua, seu modo de ocorrência em diferentes momentos. Conforme observado na afirmação de:

A45: *“A escrita é a memória de uma língua ao mesmo tempo em que é sua diferença em estado primeiro e mais espontâneo de comunicação”.*

A declaração de A45 remete à visão de que a escrita funciona como uma forma autêntica de arquivamento, de registro duradouro, permanente, de realizações da língua, servindo, assim, para que tais aspectos não evanesçam, ou seja, para assegurar o salvamento de informações, a sua recuperação em forma de textos escritos. Parece que o entendimento de A45 se coaduna ao que é afirmado por Queiroz (2005) que, a respeito da relação entre escrita e memória, assim afirma:

A escrita representa o armazenamento de informações, permitindo a comunicação através do tempo e do espaço. A sua difusão está relacionada, essencialmente, à evolução da memória. (QUEIROZ, 2005, p. 65).

Esta autora, ainda, acrescenta que:

O advento da escrita legou à humanidade a possibilidade de armazenar, de dar a conhecer à posteridade toda a sua história: repleta de emoções, intrigas, pensamentos, feitos heroicos, descobrimentos, conquistas... Enfim, a escrita representa a própria memória do homem. (QUEIROZ, 2014, p. 2).

É provável que a crença sobre a escrita revelada por A45 seja proveniente das reflexões sobre as questões que focalizam o quanto os textos e os documentos escritos preservam a memória linguística, cujo estudo permite o reconhecimento das variações ortográficas e lexicais de uma língua em diferentes épocas.

A visão da escrita como forma de 'ente' da memória remete, também, às questões discutidas no diálogo de *Fedro* (PLATÃO, 1975), acerca do quanto a escrita dos discursos orais serviriam (ou não) de revigorador da memória, e em quais situações seria oportuno escrevê-los.

É oportuno lembrar que em *Fedro*, Platão e Sócrates discutem sobre a posição de um faraó egípcio, o qual recusa a escrita que lhe tinha sido apresentada por um deus, alegando que ao invés de fazerem mais sábios os egípcios e de ser o 'elixir' memória, como lhe fora apresentada, ela produziria na alma de quem a utilizasse o esquecimento, pelo descuido da memória. Recorro às palavras de Marcuschi (2001), para ilustrar o que ambos filósofos arrematam nesse discurso, diz o autor:

Para Sócrates, o mais terrível da escrita é a sua *‘verdadeira semelhança com a pintura’*. A pintura se apresenta como um ser vivo, mas se lhe perguntamos algo, *‘ela se mantém no mais solene silêncio’*, assim como a escrita. Em suma, a escrita fixa de uma vez por todas um dado conteúdo e sempre diz o mesmo quando for reiteradamente lida. Trata-se de uma *‘semente estéril’*, uma espécie de dizer *‘morto e petrificado’*, que não se compara com a semente plantada por quem produz discursos falados e os renova sempre, fazendo que deles surjam novas sementes plantadas em corações que a entendem. Para o mestre Sócrates, outro aspecto negativo da escrita é o fato de, após ter sido escrito, um texto poder circular por todos os lugares e se tornar acessível a todas as pessoas igualmente, tanto os sábios quanto os ignorantes, sendo que estes não saberão a quem se dirigir para pedir explicações sobre o que leem e não entendem. [...] Para Platão, a escrita não passa de uma simples técnica para fins de fixação do conhecimento. Platão não percebe que a escrita é uma forma de fixar a língua e não apenas de fixar ideias no papel. É certo que o texto escrito foge ao controle de seu produtor, e entra em todos os ambientes sem poder exigir o controle de sua interpretação. Mas isso é insuportável a Platão para quem o conhecimento, como algo vivo, não pode ser aprisionado e distribuído de forma homogênea e indiscriminada por toda a sociedade. (MARCUSCHI, 2001, p. 2).

Pela resposta apresentada ao definir o construto em foco, A45 acredita que a escrita possui um valor benéfico de preservação da memória, do pensamento e funciona como um elemento auxiliar do processo de acumulação e transmissão do conhecimento. Esse concluinte relatou em quais referenciais reconhece que está fundamentada a sua crença sobre a escrita. Conforme é descrito nas anotações de campo transcritas a seguir:

A45: *“Eu lembro que vi isso quando fiz as disciplinas de língua portuguesa no domínio da România, leitura de textos em língua latina e literatura portuguesa. A gente analisava os textos antigos e percebia que eles guardavam a memória, os costumes de uma época. Aí, eu vi que a escrita ajuda muito nisso, ajuda a gente a saber como as coisas eram no passado”*.

De acordo com o que é mencionado por A45 pode-se inferir que os estudos ocorridos nos componentes curriculares citados exerceram significativa influência na sua crença sobre a escrita.

e) **Processo de construção de texto.** É explicitado que a forma de compreender a escrita está associada ao exercício formal que consiste na tarefa de produção de um texto pelo aluno, seguida da correção desse texto pelo professor que indica os ajustes necessários para a escrita da sua versão final, como pode ser identificado na declaração de:

A60: “A escrita é um processo, isto é, um trabalho produzido pelo aluno que vai para as mãos do professor, retorna para o aluno, volta para as mãos do professor, retorna para o aluno”.

A afirmação desse concluinte espelha o “ritual” que acontece no seu trabalho realizado no âmbito escolar. Conforme atestam os comentários sobre a sua prática transcritos das notas de campo:

A60: “Lá na escola é assim, acontece isso, eu corrijo as redações dos meninos e devolvo para eles consertarem. Eu olho, de novo, e dou para eles arrumarem o texto”.

Ao ser orientado pela crença de que a escrita consiste na construção e correção de um texto, o professor em formação precisa ter o cuidado de não seguir os modelos ‘engessados’, cujos encaminhamentos comuns para o processo de escrita acabam seguindo por ‘velhos roteiros’, donde a produção é motivada pela apresentação de um texto que serve de modelo para que os alunos produzam outros mecanicamente, tendo como único interlocutor o professor que aponta os ‘erros’ cometidos e cuja revisão configura-se, minimamente, como uma ‘correção’ dos ‘tropeços’ cometidos no emprego dos elementos linguísticos para ‘melhorar’ a nota.

O professor precisa, portanto, ao considerar a crença da escrita como processo, reconhecer que não se pode prescindir de haver em suas práticas um lugar para que o aluno seja considerado o sujeito do seu dizer, que este reflita sobre as condições de produção e possíveis interlocutores do seu texto, e que recorra à revisão, à refacção, quantas vezes forem necessárias para reexaminar se suas escolhas, se o modo como redigiu o seu texto revela, adequadamente, os sentidos pretendidos e o que intentava dizer no contexto e circunstâncias definidos.

Para todas as categorias, explicitarei o total das respostas com a exemplificação de alguns excertos que são, no conjunto, representativos do que passo a comentar com base na análise dos percentuais alcançados.

Para melhor visualização desses dados, organizei, na tabela a seguir, as categorias de crenças com as respectivas frequências com que são observadas nas definições apresentadas pelos professores em formação – concluintes:

Tabela 1 – Crenças de professores em formação – concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA sobre a Escrita

Crenças sobre Escrita	Número de citações	Percentual (%)
Materialização da oralidade, do pensamento; representação gráfica da língua	7	46,6
Uma das modalidades de uso da língua; uma das formas de produzir comunicação	5	33,3
Conjunto de códigos para registro da oralidade; instrumento de poder	1	6,7
Memória da língua	1	6,7
Processo de construção de um texto	1	6,7
Total	15	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Apesar das múltiplas respostas apresentadas, é possível identificar, claramente, que prevalece entre a maioria dos professores em formação-concluintes, a crença de que a escrita significa uma forma de expressar o pensamento, a língua e registrá-los em algum suporte. Uma significação que contemple o caráter interativo da escrita e como ela cumpre diversas funções comunicativas é pouco mencionada por esses sujeitos.

É significativo ressaltar que as crenças mapeadas que obtiveram o maior número de indicações contrastam com as reflexões contemporâneas, nas quais se reconhecem que o registro individual e a exteriorização da língua pela grafia, são apenas algumas das faces da escrita e não um fim para a sua realização, como parece ser compreendido pela maioria desses participantes.

Evidentemente, para além da dimensão representacional da língua, a escrita apresenta outras dimensões, dentre elas, a discursiva. A respeito, especificamente, da utilização da escrita como auxiliar do processo de

materialização dos processos cognitivos, Oliveira (2006) faz um comentário significativo. A referida autora afirma que:

Esse uso da língua escrita, em sua função de internalização, de auto-regulação e de auto-organização, torna-se significativo quando se pensa na questão do produtor de texto, como autor de seu próprio texto, porque a escrita para si, muitas vezes, pode ser o ponto de partida para a escrita para o outro, funcionando como um rascunho mental [...]. (OLIVEIRA, 2006, p. 112).

Isto posto, torna-se, pois, necessário que as abordagens dos componentes curriculares da formação inicial ajudem esses professores perceber que a escrita como registro, materialização, pode consistir em um passo importante para se alcançar a produção do texto que favorecerá uma relação mais ampla com quem a ele tiver acesso pela sua leitura, pois, como lembra Geraldini (1996, p. 71) “[...] escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros, e, portanto, com eles interagir”.

Acrescento, ainda, que é relevante oportunizar aos professores em formação o contato com pressupostos que os ajudem a compreender que a escrita de textos, enquanto prática social é o meio pelo qual interagimos com variados interlocutores em diferentes situações comunicativas. A escrita de textos, muito mais do que uma forma de registro da fala, da memória, é uma atividade interacional que se dirige a algum leitor. Ela é produzida situada num contexto sócio-histórico e visa atender finalidades específicas. Acredito, portanto, que o entendimento desses aspectos que constituem a escrita não é adiabável, nem facultativo, menos ainda requerido para a formação continuada, uma vez que, se abordado desde o curso de licenciatura, pode orientá-los na consecução de abordagens mais produtivas, em sua atividade docente.

Apesar das múltiplas respostas apresentadas, é possível identificar, claramente, que prevalecem, para a maioria dessa amostra composta pelo grupo de professores em formação-concluintes, as crenças de que a escrita significa uma atividade, primordialmente, de registro da manifestação verbal e das ideias, e um código para se estabelecer a comunicação. Essas formas de compreender a escrita apresentaram percentuais significativos de indicações, também, em diferentes momentos da formação, como foi identificado em

estágios pregressos quando realizei a minha pesquisa de mestrado (SOUSA, 2011).

Quando fiz o diagnóstico das crenças dos professores em formação-ingressantes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, no ano de 2009, com uma amostra formada por oitenta participantes, na qual os quinze sujeitos que agora são concluintes estavam integrados, o levantamento atestou que eles chegaram ao curso trazendo um repertório variado de percepções, imagens, compreensões que se constituíam em aglomerados de crenças sobre o construto escrita. Tais crenças decorriam de suas vivências e revelaram indícios sobre suas experiências escolares na educação básica.

As variadas respostas apresentadas no momento do ingresso no curso revelaram que os professores em formação-ingressantes concebiam a escrita como:

a) Materialização da oralidade, do pensamento; registro da oralidade.

Como vê-se nas declarações abaixo:

A13: *“Materialização da fala”*.

A41: *“Ato de escrever. Seja o que pensamos, lemos, etc”*.

A44: *“É a transmissão das palavras para o papel, computador, é a forma que nos permite utilizar a leitura”*.

A64: *“Registros deixados através de muitas pesquisas. O modo como o indivíduo se expressa utilizando as palavras”*.

b) Exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras, conforme

atestam as respostas de:

A34: *“Forma de expressar os conhecimentos de um sistema e as ideias”*.

A33: *“Expressão das ideias por meio de símbolos ou letras”*

A39: *“É o ato de ordenar ideias de forma coerente por meio das palavras”*.

A58: *“Oportunidade de expressão de conhecimento pessoal”*.

A59: *“Exposição de idéias e compartilhamento de conhecimentos”*.

A71: *“A exteriorização daquilo que se está pensando através de palavras”*.

c) Conjunto de sinais e símbolos gráficos. Conforme está expresso

nas respostas apresentadas por:

A40: *“Representação da língua através de símbolos”*.

A11: *“São sinais gráficos, que constituem uma forma de linguagem que nos permite uma interação no meio social em que vivemos”.*

A19: *“Expressão de uma língua através de signos, códigos”.*

d) Manifestação da língua/ linguagem através dos textos. Como se observa nas afirmações:

A6: *“Manifestação da linguagem através de textos”.*

A9: *“Capacidade de executar a atividade de produção textual”.*

e) Uma das modalidades de uso da língua; uma das formas de produzir comunicação. É possível notar nas respostas apresentadas a seguir:

A35: *“É uma das maneiras de comunicação que requer mais atenção do que o ato de falar, já que o contato entre emissor e receptor é mais ‘distante’”.*

A16: *“Meio de comunicação de relevante importância para a sociedade, pois, através dele, temos acesso a uma gama de informações indispensáveis ao desenvolvimento”.*

A60: *“É a forma de comunicação padronizada na sociedade”.*

A73: *“É o registro da língua, uma forma de comunicação”.*

As respostas nas quais os participantes expuseram em que consistia a realização da escrita, as suas características e não apresentaram formulações que explicitaram, especificamente, o seu significado, classifiquei como:

f) Crenças desfocadas. Os excertos transcritos servem como exemplo:

A22: *“Organização dos códigos”.*

A66: *“Depende do meio social, cultural e da “graduação” ao qual está inserido”.*

A51: *“Modo de expressão do leitor, professor etc.”.*

Após dois semestres de formação, ou seja, quando os ingressantes de 2009 estavam cursavam o terceiro semestre em 2010, fiz um mapeamento das crenças desses professores em formação no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA sobre a escrita. Com uma parte representativa desse universo de ingressantes, constituída por uma amostra composta por trinta e três sujeitos, na qual os quinze participantes deste estudo que agora são

concluintes estavam integrados, pude evidenciar que as respostas apresentadas pelos professores em formação apontam para variadas categorias de crenças, inclusive as identificadas no ingresso do curso que reapareceram.

Elenco cada uma delas, a seguir, conjuntamente com excertos ilustrativos para exemplificar o entrelaçamento que seus discursos apresentam com as crenças reveladas. As suas formulações revelaram que a escrita era entendida como:

a) **Materialização da oralidade, do pensamento; registro da oralidade.**

Como pode ser identificado nas declarações de:

A59: *“Colocar no papel o que está internalizado na mente ou na língua”.*

A58: *“Arte de expor o conjunto de argumentos do ser humano, transformação de algo que se encontra na mente, para o material”.*

A64: *“Capacidade do homem transportar os signos lingüísticos ao meio externo (ao papel)”.*

A27: *“Manifestação de pensamentos e ideias numa folha de papel.*

b) **Exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras.** Como é descrito nas respostas de:

A33: *“É a prática de transmissão de conhecimentos e pensamentos através da linguagem verbal”.*

A67: *“Exteriorização da fala, é a forma de realizar formalmente, com base nas regras gramaticais, a oralidade”.*

A73: *“Expressão do pensamento utilizada normalmente com a norma padrão”.*

c) **Conjunto de sinais e símbolos gráficos.** Conforme atestam as respostas:

A11: *“É um conjunto de sinais gráficos utilizados para transmitir uma mensagem”.*

A34: *“Representação gráfica dos conhecimentos de um sistema lingüístico”.*

d) **Manifestação da língua/ linguagem através de textos.** Podendo ser identificado nas respostas de:

A15: *“É a língua se manifestando através de textos”.*

A44: *“É a comunicação verbal, grafada. Textos escritos em uma dada língua”.*

A60: *“Escrever é se fazer entendido através de textos, um bilhete, e-mail, etc. É chamar a atenção para as formas”.*

e) **Uma das modalidades de uso da língua, uma das formas de produzir comunicação.** Como é possível constatar nas afirmações apresentadas por:

A19: *“Uma invenção humana utilizada para a comunicação”.*

A39: *“Uma das formas de produzir a comunicação por meio da língua”.*

A41: *“Forma privilegiada e mais usual para comunicação das pessoas”.*

A35: *“A escrita é uma das modalidades de uso da língua. Essa modalidade é, geralmente, mais monitorada do que a fala, logo, mais próxima da gramática tradicional”.*

A71: *“A utilização de signos linguísticos a fim de se comunicar.”*

As respostas nas quais os professores em formação no terceiro semestre apresentam significações sobre a escrita que não se enquadraram nas crenças anteriores, classifiquei como:

d) **Crenças desfocadas.** Os excertos transcritos servem como exemplo:

A74: *“Normatização da língua”.*

A4: *“Prática da escrita”.*

Para uma melhor visualização das crenças dos professores em formação sobre a escrita que foram mapeadas, fiz um detalhamento dos percentuais que revelam o potencial de citações de cada uma delas e as emoldurei na tabela a seguir:

Tabela 2 - Crenças de professores em formação – ingressantes, do 3º semestre e concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas - UFBA sobre a Escrita

Crenças sobre a escrita	Professores em Formação/ Ingressantes 2009* (%)	Professores em Formação/ 3º semestre 2010* (%)	Professores em Formação/ concluintes 2013** (%)
Materialização da oralidade, do pensamento; registro da oralidade	28,7	36,4	46,6
Exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras	42,5	21,2	—
Uma das modalidades de uso da língua; uma das formas de produzir comunicação	7,5	21,2	33,3
Conjunto de sinais e símbolos gráficos	7,5	9,0	—
Manifestação da língua/linguagem através de textos	3,8	6,1	—
Crenças desfocadas	6,2	6,1	—
Conjunto de códigos para registro da oralidade e instrumento de poder	—	—	6,7
Memória da Língua	—	—	6,7
Processo de construção de um texto	—	—	6,7
Total	100	100	100

Fonte: Dados das pesquisas Sousa (2011)*; Sousa (2017)**

Ao fazer essa análise comparativa das crenças de professores em formação sobre escrita considerando os resultados das amostras investigadas em diferentes momentos (no ingresso do curso em 2009; após dois semestres de formação em 2010 e do grupo dos concluintes) no decurso da Licenciatura em Letras, constatei que não foi possível observar um percentual maior para aquelas crenças em que se reconhecesse, explicitamente, o caráter mediador da escrita na construção de sentidos e que este decorre do arranjo, da combinação, de variadas marcas da textualidade. Nem mesmo que a escrita promove a interlocução entre os seus usuários (o seu produtor e o leitor), nem há uma menção clara sobre as implicações do seu uso em variados contextos e gêneros.

As crenças dos professores em formação-concluintes sobre o construto escrita são refletidas nos seus discursos quando se referem à maneira como concebem a abordagem da produção de texto na escola. E nas ações didáticas observadas nas aulas de língua portuguesa ministradas pelos concluintes A19, A58 e A60 é possível identificar, também, que as atividades propostas para o trabalho com a produção de textos transparecem as crenças que esses sujeitos têm sobre a escrita.

A relação entre crenças sobre a escrita e o trabalho com a produção de textos é comentada, detalhadamente, na próxima categoria de análise.

4.1.2 A escrita na docência dos concluintes

Os discursos apresentados para as perguntas integrantes do sétimo item do questionário, descrevem, caracterizam as opções didáticas e o que o grupo de professores em formação-concluintes reconhece como aspectos relevantes na abordagem do ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

É possível observar que a maioria desses sujeitos considera que requisitar a execução de tarefas que envolvem a produção de diferentes gêneros textuais é um procedimento exequível e utilizável para a configuração do diagnóstico sobre o nível de escrita dos alunos. As variadas respostas, dadas à primeira pergunta, a qual indaga: *Quais ações você realiza para diagnosticar a proficiência escritora dos alunos?* revelam as ações que são encaminhadas para alcançar esse propósito. Pela análise dos excertos aqui transcritos, foram identificadas as atividades que propõem aos seus alunos, as quais estão listadas a seguir:

a) **Atividade de escrita de relatos.** Como atestam as afirmações de:

A35: *“Quando inicio uma turma, aplico uma espécie de atividade diagnóstica, um texto no qual é solicitado ao aluno que escreva sobre suas experiências de leitura e escrita”.*

A19: *“No primeiro dia de aula é importante realizar uma sondagem, peço para que os alunos escrevam um texto sobre suas experiências de escrita”.*

A41: *“Textos que envolvem emoções: relatos e pequenos diários”.*

A59: *“Relato de experiências pessoais”.*

- b) **Atividade de escrita de textos dissertativos sobre temas indicados pelo professor ou escolhidos pelos alunos.** Como revelam as respostas de:

A33: *“Produção de textos de tema livre ou guiado”.*

A45: *“Peço-lhes que produzam um texto a partir de uma temática específica, um tempo verbal ou um gênero específico”.*

A62: *“Estabelecer atividades de escrita cujo tema seja livre para a partir do texto produzido, poder reconhecer em qual grau está a proficiência escritora dos alunos”.*

- c) **Atividade de resolução de questões sobre a compreensão/ interpretação de um texto.** Como é verificado nas afirmações de:

A34: *“Tendo como ponto de partida o estudo dos diversos gêneros textuais, realizo atividades de leitura, interpretação e, produção textual.*

A60: *“Em primeiro lugar faço um exercício de sondagem. Eu faço perguntas de um texto que demandem do aluno respostas com muitas linhas.*

- d) **Atividade de escrita de textos curtos, ditados, debates.** Conforme pode ser visto nas respostas transcritas abaixo:

A39: *“Atividades de escrita de textos, ditados, debates etc.”.*

A73: *“Pequenos textos (bilhetes entre os alunos, ditado de algum poema, etc).*

- e) **Atividade de escrita de resumo.** Conforme é mencionado por:

A58: *“Ordenamento lógico semântico das ideias, bem como a coesão e a coerência textual em atividades de resumos de textos lidos”.*

- f) **Atividade de conversa sobre preferências de escrita.** Como é afirmado por:

A64: *“Um breve bate papo sobre as preferências de escrita”.*

Organizei, na tabela a seguir, as atividades listadas, acompanhadas das respectivas frequências com que são mencionadas nas declarações apresentadas pelos professores em formação-concluintes:

Tabela 3 - Atividades realizadas pelos professores em formação – concluintes para diagnosticar a proficiência escritora dos alunos

Atividades	Número de citações	Percentual (%)
Atividade de escrita de relatos	5	33,3
Atividade de escrita de textos dissertativos sobre temas indicados pelo professor ou escolhidos pelos alunos	4	26,7
Atividade de resolução de questões sobre a compreensão/ interpretação de um texto.	2	13,3
Atividade de escrita de textos curtos, ditados, debates.	2	13,3
Atividade de escrita de resumo	1	6,7
Atividade de conversa sobre preferências de escrita	1	6,7
Total	15	100

Fonte: Dados da pesquisa

A observação dos índices apresentados deixa evidente que prevalece entre os professores em formação-concluintes a prática de propor atividades nas quais o aluno possa recorrer à memória para selecionar as informações para exprimir, representar, pelo discurso, suas experiências pregressas com a escritura de textos.

Convém salientar que o emprego de atividades para diagnosticar, para aferir o nível de escrita dos alunos, procedimento que parece ser apreciado pela maioria dos concluintes, é um componente significativo na ação pedagógica e é conveniente que as realizem, regularmente.

Se forem bem aproveitadas pelos professores, as atividades diagnósticas podem fornecer rentáveis informações sobre as características da escrita dos alunos, o que os alunos já sabem sobre a língua (e, ainda, os problemas que incidem na expressão textual, tais como: ausência das noções de concordância, acentuação, ortografia, problemas notacionais, adequação do texto ao gênero solicitado, problemas na disposição do texto e o quanto consegue seguir as convenções etc.), servindo como um indicador das prioridades, das estratégias e conteúdos a serem incluídos no seu planejamento e quais intervenções são requeridas para orientá-los na superação das dificuldades detectadas em suas produções.

Através das análises empreendidas sobre os discursos apresentados pelos professores em formação - concluintes para explicitar quais são as

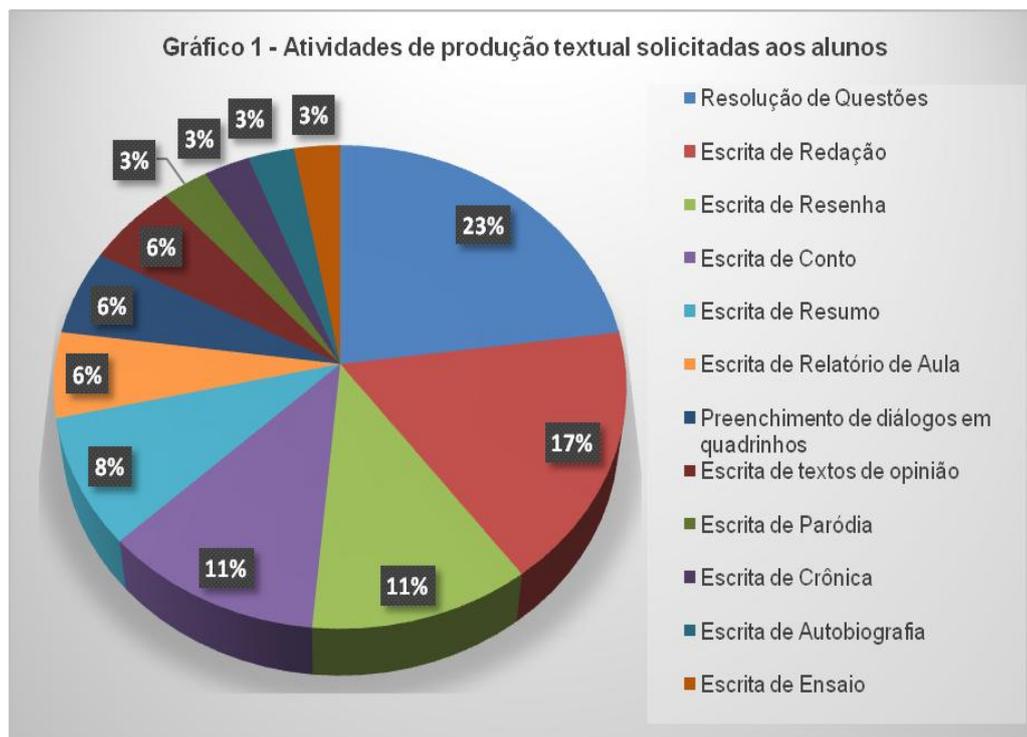
atividades de produção textual mais requeridas aos alunos, foi possível constatar que esses sujeitos apontam que, durante as aulas de língua portuguesa, são exercitadas diferentes escrituras, sendo mais frequente a atividade de resolução de questões voltadas para a compreensão e interpretação de textos.

Alguns concluintes justificam que a seleção dos gêneros requeridos ancora-se no enfoque abordado nas unidades didáticas. Como mostram as declarações registradas nas anotações de campo que transcrevo a seguir:

A35: “Na escola, depende do gênero textual trabalhado durante a unidade. Pode ser quadrinhos, contos, análise de músicas etc. As respostas de questionários são também as mais solicitadas”.

A45: “A produção textual de gênero específico é bastante recorrente para cada unidade, mas, solicito também atividades de produção em grupo, de modo que cada aluno tenha que dar sequência ao que o colega escreveu. Passo, ainda, atividades de perguntas e respostas”.

Pelas respostas dadas ao segundo questionamento do sétimo item que indaga: *Quais são as atividades de produção textual que você solicita aos alunos?* foi possível listar as atividades citadas pelos sujeitos, as quais estão distribuídas no gráfico - 1 a seguir, acompanhadas pelas respectivas frequências com que foram mencionadas.



Fonte: Dados da Pesquisa

A observação dos percentuais deixa patente que o trabalho de produção escrita mais usual dentre as práticas didáticas desenvolvidas pelos concluintes é a resolução de questões para a compreensão e interpretação de textos, visto que esta lidera (com 23,0%) o número de citações. Esta atividade de escrita tem sido comumente requerida para propiciar uma releitura do texto para a sua compreensão imediata e sua realização tem por escopo a localização de informações, a expressão do que foi apreendido, captado sobre o conteúdo temático, sobre o assunto abordado em um texto.

A atividade mais solicitada pelos concluintes é, exatamente, aquela cujo trabalho de sua elaboração não parece requerer do aluno o fomento das habilidades mais complexas para: o reconhecimento dos recursos linguísticos imanentes ao grau de informatividade textual; perceber os liames estabelecidos entre a escrita com a tecnologia, com as expressões artísticas e visuais; nem requerer dele maior reflexão acerca das condições de produção e da atuação sociodiscursiva que o texto escrito mantém nas diferentes instâncias que o legitimam.

Destarte, é assaz rentável para o letramento do aluno a prática constante, e não esporádica da escrita daqueles gêneros que estão presentes nas interações cotidianas, e não somente ter o foco em atividades, por vezes simplistas, que apenas exigem a apresentação de respostas óbvias a exercícios lacunares, a questões que demandam pouca reflexão e que não solicitam a exposição do posicionamento crítico do respondente, como salientam Silva e Rego (2013):

“[...] em aulas de língua portuguesa, devemos criar situações que desencadeiem necessidades de escrita, expor o aprendiz a inúmeros gêneros característicos de outras esferas sociais diferentes do espaço escolar”. (SILVA; REGO, 2013, p. 216).

Os dados atestam que é necessário que esses concluintes ampliem a sua percepção de que seu trabalho com a escrita deve considerar, efetivamente, a produção de uma diversidade de gêneros, a fim de que não se ‘metamorfoseie’ em uma atividade artificial ou que esteja concentrada apenas nos textos que comumente transitam pelo espaço escolar e que são propostas nos livros didáticos, pois, como lembra Bunzen (2004, p. 26), “[...] é função da escola conscientizar o aluno de que, no dia-a-dia, ele produz textos das mais variadas modalidades, em diversos contextos, para diversos interlocutores, sobre diversos assuntos”.

Durante as observações realizadas, constatei que nas aulas ministradas por A60 nas turmas do 6º ano prevalecia um trabalho cuja escrita ficava atrelada a apresentação de respostas a questionários para a interpretação e identificação do emprego de elementos gramaticais (artigo, numeral, pronome, por exemplo) no texto, enquanto a produção de outros gêneros como resumos, contos, fábulas etc. ficava a cargo de outro professor em decorrência da fragmentação da disciplina em áreas específicas. Como atestam os comentários de A60 registrados nas notas de campo e transcritos a seguir:

A60: “Aqui, eu trabalho com os exercícios de estudo dos textos. A escrita da redação e dos outros gêneros é feita pelo professor de redação”.

Nas aulas ministradas por A60, nas turmas de 6º ano, na área de estudo da gramática, mesclavam-se na abordagem da escrita a apresentação de respostas às questões que requeriam do aluno a identificação de elementos presentes no texto (como a autoria; o que estava sendo representado na ilustração; a relação do título com o tema abordado; os elementos gramaticais) com questionamentos que solicitavam do aluno a interpretação e apresentação de críticas a trechos do texto. Nas anotações de campo transcritas a seguir exemplifico o roteiro de questões propostos por A60 após a leitura do texto *A turma*, de Domingos Pellegrini, para o qual foi encaminhado o trabalho com a escrita:

Roteiro de Questões sobre o texto *A turma*:

Título – O que trata o texto? O título dá a indicação do que o texto aborda?

Quem é o autor do texto? Quem escreve é um adolescente ou um adulto?

O que vêem na imagem? Se tivesse uma imagem de Ronaldinho Gaúcho com uma metralhadora na mão, a imagem estaria de acordo com o título do texto?

Identifique os pronomes que aparecem no 1º; 3º e último parágrafos.

A turma influencia o comportamento individual?

É correto afirmar que o texto diz que a turma tem linguagem própria?

Como a turma castiga com ironia?

Comente o trecho “cansamos de ter turma e passamos a ser gente”.

Embora o trabalho com a atividade de compreensão de textos seja importante, pois, como é lembrado por Marcuschi (1996), essa iniciativa:

[...] é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua. (MARCUSCHI, 1996, p. 63).

é expediente necessário que sejam selecionadas questões desafiadoras para a atividade de compreensão de textos e que este tipo de atividade não deve ser prioritário, nem exclusivo nas aulas.

De acordo com a análise feita por Marcuschi (1996), tradicionalmente:

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O que? Quem? Onde? Qual? Como? Para quê?* Ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto. (MARCUSCHI, 1996, p. 64).

Assim, ao propor a atividade de compreensão de textos os professores devem atentar para que instiguem os alunos a refletirem, criticamente, sobre suas crenças acerca de temas relevantes (como por exemplo, o respeito à diversidade cultural e linguística, tolerância, relações de trabalho etc.), para não restringirem essa atividade apenas à prática de identificação de informações presentes na superfície do texto lido.

Embora A60 utilizasse nas suas aulas textos que abordavam temas que faziam os alunos refletirem criticamente sobre a sua participação social na sua turma, o conjunto das atividades que envolviam a escrita ainda era pouco conectado às possibilidades de construção que estão presentes nas interações diárias dos produtores de textos.

A segunda atividade mais solicitada pelos concluintes é a escrita de redações (com 17,0% das citações).

Durante as observações realizadas, constatei que essa produção era recorrente nas aulas de A19 e exclusiva nas ministradas por A60 nas turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Nas aulas de A19 o foco era o trabalho com a escrita da dissertação argumentativa. Lia-se um texto (poderia ser uma crônica ou um artigo) examinavam-se as suas características e as formas de exposição de argumentos do autor para defender um ponto de vista, com o propósito de fazer o aluno compreender como se dava esse processo para exercitá-lo, precipuamente, na escrita da redação. Este concluinte trabalhava também com listas de exercícios contendo a análise de sentenças para o estudo das normas gramaticais visando minimizar os problemas dos erros detectados nos textos dos alunos.

Nas aulas do concluinte A60 o foco era a escrita da redação. Segundo o relato desse sujeito, a orientação da coordenação pedagógica do Colégio FASTER estabelece que nas turmas do ensino médio, a abordagem do trabalho de produção de textos deve voltar-se, exclusivamente, para ensinar o aluno a treinar a escrita da redação a fim de obter a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nas seleções dos vestibulares das universidades.

Durante a observação das aulas, notei que não era desenvolvido o ensino da produção de variados gêneros textuais, as explanações de A60 versavam constantemente sobre os “macetes”, o ensino das “dicas”, dos procedimentos indispensáveis para desenvolver a redação. As suas declarações (registradas nas anotações de campo e transcritas no excerto a seguir) testificam o que acabo de afirmar:

A60: “Aqui, não se vê outra coisa, eu não trabalho com a escrita de outros gêneros como o poema, o conto, a crônica, nada disso. A ênfase é sempre sobre o ensino da redação. Eu tenho que prepará-los para enfrentar o Enem e o vestibular. A coordenação exige que seja assim, que eu treine bastante a escrita da redação”.

As redações produzidas eram recolhidas, A60 as corrigia e devolvia aos alunos para serem reescritas. Algumas redações eram lidas na sala pelo professor, a fim de que fossem socializados os problemas encontrados.

Esse procedimento utilizado por A60 espelha a sua crença sobre a *escrita* revelada ao responder o questionário I, que assim afirma acerca desse construto:

A60: “É um processo, isto é, um trabalho produzido pelo aluno que vai para as mãos do professor, retorna para o aluno, volta para a mão do professor, retorna para o aluno”.

Nas aulas, A60 manifestava uma *performance* bastante incomum para fazer a exposição do conteúdo, que incluía o cantarolar de trechos de canções populares e de paródias, recitação de provérbios, conto de anedotas acompanhados de rebolados, pulos, gritos, danças, diversas expressões faciais caricatas etc. Tal comportamento provocava risos nos alunos.

Indaguei por que se portava de modo tão irreverente, e a sua resposta revelou uma crença que A60 cultivava, a qual era originária da sua experiência como aprendiz. Para esse sujeito o professor pode, em algumas situações, assumir um papel de ‘animador’ a fim de dinamizar a aula e dar ‘leveza’ à aprendizagem, como revela seu comentário, registrado em nota de campo e transcrito no excerto a seguir:

A60: “Eu faço isso para divertir os alunos, diminuir o stress. Nessa fase, eles têm que estudar muito para enfrentar o Enem. Aqui, a aula começa cedo, sinto que eles demonstram cansaço, chegam sonolentos, desviam facilmente a atenção. Então, tento movimentar a aula. Aprendi a fazer isso com o meu professor de cursinho pré-vestibular, acredito que dessa forma eles assimilam o conteúdo de modo mais suave”.

As aulas ministradas por A60 eram expositivas com participação dos alunos nos questionamentos, donde expunham as dúvidas em relação ao conteúdo em estudo, à escrita da redação.

Devido às exigências das instituições que solicitam a exclusividade do “treino” da redação para que os alunos estejam preparados para enfrentar o Enem, os concluintes A19 e A60 são pouco orientados pelos representantes das unidades escolares a utilizar os variados textos que os seus alunos, diariamente, produzem como mote para análise e proposta de escrita nas suas aulas. Ao comentar sobre os aspectos do ensino e da aprendizagem da produção de textos na escola, Bunzen (2006), critica que os professores não percebem que os alunos:

[...] produzem poemas em seus diários, versos para compor o *rap*, casamentos matutos para serem encenados em quadrilhas juninas, peças teatrais em esferas como igrejas, e centros comunitários, grafites e pichações nos muros da cidade ou nos banheiros das escolas, *blogs* e *fotoblogs* no ambiente virtual, cartas de amor e de solicitação de emprego, mensagens via celular, e-mails etc. [...]. (BUNZEN, 2006, p. 158).

Isso evidencia que mesmo diante da necessidade de preparar os alunos para as seleções e avaliações externas, os gestores das unidades escolares precisam auxiliar os professores de Língua Portuguesa a dosar a frequência com que as atividades de escrita de redações são solicitadas nas aulas do 3º ano do ensino médio, a fim de que desenvolvam estratégias que visem ao

envolvimento dos alunos em variados atos de escrita e de produção dos diversos gêneros, sobretudo daqueles que circulam nas suas interações e, por vezes, não são legitimados pela escola. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia (2015), este segmento:

Engloba o estudo das literaturas, da análise linguística - reflexão e uso - e da leitura e produção textuais. [...]. Nesse sentido, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, em torno dos eixos temáticos propostos devem ampliar as situações de práticas de leitura e de **produção de textos em diversos gêneros textuais** nas modalidades da língua portuguesa: oral e escrita. (BAHIA, 2015, p. 11). [Negritos meus].

Dentre os sujeitos que pude observar a ação docente, somente a A58 não foi solicitado pelos dirigentes da instituição na qual atuou centralizar as atividades de escrita na produção de um gênero específico.

O exame das respostas apresentadas ao terceiro questionamento do sétimo item, o qual interroga: *Em quais situações ocorre a produção de textos na aula?* revela que a prática de atividades que envolvem a escrita é utilizada, precipuamente, como suplemento para alargar, para solidificar a assimilação de conteúdos (gramaticais ou temáticos) abordados nas aulas e após a leitura e discussão sobre um assunto abordado em um gênero, visando a apreensão sobre suas características. As palavras dos concluintes A44, A34, A58 e A60 presentes nos excertos transcritos a seguir, corroboram o que acabo de comentar:

A44: *“Geralmente solicito a elaboração dos textos após a leitura de um texto análogo, para a fixação de determinado assunto, para a realização de coleções de textos da sala durante o ano, etc. É sempre muito difícil fazer com que os alunos produzam textos, pois eles não possuem este costume na escola e também por que faltam muitos materiais para incentivá-los, e ainda lutamos contra a indisciplina generalizada que se instalou nas escolas, em geral, sejam elas públicas ou particulares”.*

A34: *“Sempre que possível, eu utilizo uma das quatro aulas semanais para a produção do gênero ou tipo de texto em estudo. Depois de estudarmos o gênero com a leitura, interpretação, explicações que dizem respeito à forma e ao conteúdo e estudos gramaticais, eu solicito a*

produção textual, sem perder de vista a função social do gênero/ texto em questão.

A58: *“Para a manifestação de ideias a partir da compreensão do tema da aula. Também como livre produção a partir de temas sugeridos”.*

A60: *“Às vezes no início da aula, após uma explicação. Às vezes, no meio da aula, após a discussão de um tema da redação”.*

Nas aulas ministradas por A58 verifiquei que a produção escrita foi solicitada nos momentos nos quais se buscou sistematizar o estudo de um assunto em foco e na avaliação da aprendizagem.

Durante a realização da sua docência, A58 trabalhou na unidade em que abordou o estudo das figuras de linguagem encaminhando, com maior frequência, a leitura de textos e a realização de atividades nas quais os alunos comentavam oralmente o seu ponto de vista sobre as obras analisadas e sobre o emprego da linguagem figurada.

Em uma das aulas observadas cujo tema foi o estudo da linguagem conotativa e denotativa e das figuras de linguagem, por exemplo, A58 iniciou os trabalhos conversando com a turma sobre as características das formas de linguagem que apresentam denotação e conotação, em seguida, fez uma explanação citando conceitos e exemplos nos quais eram empregadas as figuras de linguagem em foco. Depois desse momento, foi ouvida a canção *Monte Castelo*, do grupo Legião Urbana, a partir da qual pode-se explorar o estudo da biografia de Camões e a intertextualidade estabelecida entre a letra da canção e o soneto desse poeta português e identificar o uso das figuras de linguagem. Em seguida, foi realizada a leitura do poema *Pronominais*, de Oswald Andrade e, depois das discussões, fez-se a leitura da crônica *O inferno é melhor*, de Carlos Heitor Cony, notando a distinção entre as características estruturais desses dois gêneros. (v. A sequência de ações didáticas planejadas por esse concluinte no Plano de Aula Anexo – D, p. 233).

Nessa aula, os alunos não realizaram atividade de produção de textos escritos na sala. Deu-se oportunidade para que apresentassem suas dúvidas e sintetizassem suas percepções sobre os textos lidos, mediante comentários

orais. A58 propôs a produção de dois textos como atividade extraclasse, conforme é observado na nota de campo transcrita a seguir:

Ao final da aula, A58 solicitou aos alunos que fizessem a atividade de casa, a qual consistiu na escrita de um poema a partir dos textos-base utilizados nas discussões ocorridas na sala e na escrita de um resumo descritivo da crônica analisada.

A utilização da escrita pelos alunos ocorria, frequentemente, nas anotações dos esquemas expostos no quadro por A58 que descreviam o roteiro da aula e, eventualmente, na produção de resumos e poemas. (conforme a aula planejada, v. Plano de Aula Anexo E, p. 234).

Em uma das aulas observadas verifiquei que a produção da escrita de um resumo foi utilizada como uma questão do instrumento de avaliação da aprendizagem. Apesar de não ter sido exigido pela professora regente a produção de um gênero textual específico, A58 solicitou aos alunos, exclusivamente, a escrita de resumos críticos e descritivos dos textos lidos e a escrita de poemas.

Nas propostas de atividades encaminhadas pelo concluinte A58, a escrita era requerida como pretexto para que o aluno identificasse, sinteticamente, temas ou ideias abordados por um autor em um texto, ou, ainda, para que atestasse a aprendizagem proveniente da apreensão das características de um gênero estudado mediante a sua (re)produção. Essas propostas de trabalho evocam a sua crença sobre o construto escrita.

O concluinte A58 crê que a escrita é um meio de materialização do pensamento, do conhecimento, pelo sistema codificado da língua. As suas declarações definem a escrita como:

A58: *“Atividade de expressão verbal de um sistema de codificação regido por convenções gráficas”.*

Essa crença orquestrou o trabalho envolvendo a escrita de textos nas aulas que A58 ministrou, a qual foi produzida para fins unicamente escolares. As atividades de produção textual complementavam o estudo sobre as formas estruturais dos gêneros.

Durante as observações da docência do concluinte A60, constatei que nas atividades solicitadas aos alunos do 3º ano, frequentemente, era proposto o desenvolvimento da escrita de redações a partir da leitura de uma 'redação-modelo'. Buscava-se apreender as características desse gênero a partir da sua análise e da prática constante de sua produção.

Nas aulas de A60 a produção textual acontecia nas situações em que o propósito era fazer os alunos treinar a escrita de um texto e nas avaliações para a atribuição de notas nas unidades de estudo.

Os concluintes A16, A19, A35, A45 e A59 apontaram que a produção escrita é, também, indicada como instrumento formal de avaliação mediante o qual é aferida a aprendizagem dos alunos sobre as características iminentes aos textos estudados. Como mostram os seus discursos:

A16: *“Depois da leitura e discussão sobre um tema e nas avaliações”.*

A19: *“A partir do estudo de um tema, um texto e nas atividades avaliativas”.*

A35: *“Em atividades de classe e em avaliações”.*

A45: *“As atividades de forma geral, infelizmente, são avaliativas, pois é difícil motivar os alunos a produzirem se não por nota. Mas, as atividades ocorrem quase sempre após as produções orais, e o desenvolvimento da competência leitora”.*

A59: *“Sempre como avaliação (valendo nota) é a única maneira de convencê-los a escrever”.*

Nas observações das aulas ministradas por A19 verifiquei que a produção textual era encaminhada nas situações em que era proposto discorrer sobre um tema posto em discussão, visando, além disso, favorecer o treino da escrita do texto dissertativo. Os textos produzidos também funcionavam como instrumento de avaliação da aprendizagem. (v. Plano de Aula Anexo F, p.235).

O concluinte A19 cria que as atividades de produção de texto serviam para analisar as habilidades dos alunos, ou seja, o quanto eram capazes de expressar a sua argumentação oral através da escrita. Como atestam os seus comentários transcritos da nota de campo e apresentados a seguir:

A19: *“Quando eu peço a escrita do texto é importante porque aí eu vejo se eles já estão sabendo, de fato, estruturar e colocar no texto aquilo que eles dizem, aquilo que eles argumentam aqui na sala quando discutimos os temas da redação”.*

Assim, o procedimento de uso da escrita tendo por finalidades verificar as ocorrências do registro do que é realizado no debate oral e comprovar se os alunos produzem os gêneros estudados considerando as características da sua estrutura, evoca a crença sobre esse construto revelada por A19 na resposta apresentada para definir o construto escrita que considera que a escrita configura-se como materialização da língua. Como atestam suas declarações:

A19: *“É o texto escrito, materializado”.*

Nas aulas ministradas por A19 as propostas de produção de textos versavam sobre temas polêmicos que faziam os alunos refletirem sobre questões de gênero, tolerância e diversidade. Para alguns textos atribuíam-se notas.

Somente os concluintes A33 e A39 afirmam que as produções textuais não ocorrem regularmente durante o momento das aulas. São construídas, oportunamente, em atividade extraclasse (indicadas como tarefa de casa). Pelas justificativas apresentadas, fica evidente que a produção de textos escritos concebida na sala era concretizada em outro contexto. Esses aspectos podem ser flagrados em seus discursos:

A33: *“Na maioria das vezes é realizada, uma atividade de leitura de introdução à temática da produção em sala. A produção de textos, em si, é realizada em casa e, posteriormente, há discussão sobre o processo e resultados”.*

A39: *“Quando eu dava aula, quase nunca dava tempo, pois ministrava aula em turmas de EJA”.*

As variadas respostas parecem indicar que o trabalho com a escrita de textos não está apartado das práticas docentes desenvolvidas pelos participantes, ocorrendo, em alguns casos, de maneira pontual. É revelado por alguns uma preocupação com as dificuldades e desinteresse dos alunos pela

escrita, porém essa prática corresponde a um procedimento mediante o qual é dado mais ênfase ao conhecimento dos aspectos estruturais e gramaticais de um gênero e exercitada uma composição, um registro escrito para que o aluno alcance um 'saber-fazer', da tipologia ou do gênero em foco.

De acordo com o que é apontado pelos concluintes, é possível observar que a proposta para a escrita de textos é concebida como uma atividade para a qual não é destinado um momento mais amplo de preparação, de planejamento, de mobilização de um repertório de informações, de pesquisa que antecede a sua ulterior elaboração.

Essa maneira de compreender a escrita como um 'evento instantâneo', proveniente de uma ação que o impulsiona, tal como a leitura de um texto, por exemplo, não destoa dos procedimentos triviais que são corriqueiramente verificados nas salas de aula, como acentuam Menegassi e Fuza (2008):

Na escola, o professor propõe um tema e promove uma discussão, para depois se solicitar imediatamente a escrita de um texto. O que se observa é que a produção foi pedida logo após a atividade de interação, e, com isso, não houve tempo de o aluno incorporar as novas ideias e pensar sobre elas. A atividade de escrita deve ser realizada após um período de tempo suficiente para que os alunos sedimentem as informações adquiridas durante o processo de interação. (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 473).

Assim, a abordagem da escrita é comumente orquestrada pela concepção que a percebe como *consequência*. De acordo com o que afirma Menegassi (2013):

Nessa concepção, a escrita é uma consequência de um trabalho realizado na sala ou extraclasse, de maneira homogeneizada. Na sala de aula, o aluno é conduzido à realização de uma pesquisa, a assistir a um filme, a participar de um debate. Na situação extraclasse, é levado a um passeio, a visitar um determinado lugar escolhido pela professora [...]. Em ambas as situações, a consequência é a produção escrita [...]. (MENEGASSI, 2013, p. 108).

É esclarecido, ainda, por esse autor que são conhecidas outras concepções sobre a escrita, tais como: a) *escrita com o foco na língua* – quando se propõe a escrita de textos nessa concepção a ênfase recai sobre o estudo dos aspectos normativos da língua. Exemplo disso é quando o professor aborda um tópico gramatical e, em seguida, propõe ao aluno aplicá-

lo em uma produção escrita. Após estudar as formas de discurso direto, indireto e o uso da pontuação, o aluno é solicitado a produzir um texto narrativo em que haja diálogos com os enunciados dos personagens e o emprego da pontuação estudada; b) *A escrita como dom/inspiração* – Nessa concepção, a produção textual escrita é proposta ao aluno a partir da indicação de um tema, um título, ou de uma frase. “O autor do texto produz apenas a partir das informações internalizadas a respeito do assunto, tido como conhecido e divulgado nos meios de comunicação, sem qualquer discussão do tema”. (MENEGASSI, 2013, p. 107); c) *A escrita como trabalho* – Diferentemente das demais, nessa concepção a escrita é compreendida como uma atividade discursiva e interativa contínua, um trabalho planejado, com finalidade e propenso a reelaborações. “Para produzir um texto escrito, o autor passa pelas etapas do processo: planejamento-execução do texto escrito-revisão-reescrita. Nelas o professor auxilia como coprodutor do texto [...]”. (MENEGASSI, 2013, p. 109). Essas concepções se estabelecem em função das escolhas metodológicas e das concepções de linguagem e de ensino vigentes no estudo da Língua Portuguesa.

Em algumas das práticas de produção escrita que presenciei nas aulas dos concluintes A19, A58 e A60, ressalvadas suas particularidades e as específicas situações, se coadunam com essas concepções citadas por Menegassi (2013) havendo, no entanto, articulação menos frequente com a que concebe a *escrita como trabalho*.

Assim, o instante de produção textual, tal como é assinalado pela maioria dos concluintes, não parece corresponder, efetivamente, a um momento para consubstanciar estratégias didáticas que contribuam significativamente para ampliar a competência escritora do aluno e que sirva para que este reflita sobre o sentido da inserção do texto escrito em diferentes práticas sociais. Tais aspectos, há tempos, são reconhecidamente indispensáveis no ensino da produção de textos, diante da complexidade das interações mediadas pelo uso da escrita, recorro às palavras de Bezerra (2007) para lembrar que desde o alvorecer deste século:

[...] propõe-se um ensino da escrita como uma prática social, baseado em situações efetivas de comunicação. Nessa última perspectiva, ensinar a escrever pressupõe a aprendizagem de

gêneros e suas relações com discursos e textos em circulação; a valorização à interação mediada pela escrita e de suas condições de produção; a abrangência de situações de produção de texto; e a aprendizagem dos usos lingüísticos inerentes à elaboração e ao uso dos gêneros. (BEZERRA, 2007, p. 148).

Certamente, ainda se faz necessário que os professores em formação-concluintes considerem que a inserção das atividades de escrita nas suas aulas pode estar mais atrelada às práticas de escrita extra-escolar e aos interesses dos alunos na produção de um currículo, uma solicitação de emprego, na elaboração de um cartaz para a realização de um bazar beneficente, na escrita de convites e releases de palestras e debates sobre temas polêmicos nas comunidades onde vivem, na escrita de letras de *rap*, de poemas empregando as figuras de linguagem ou na confecção de um jornal escolar. Neste último poderiam ser publicados, por exemplo, as redações que passassem por um processo de retextualização para textos jornalísticos voltados para outros interlocutores, diferentes das situações em que ocorrem as simulações da sua produção para o Enem.

A consecução de atividades dessa natureza contribuiria para um letramento mais amplo, para incentivar àqueles que apresentam resistência a produzirem, a reconhecerem a importância da interação social mediante o uso da língua escrita.

Nas respostas apresentadas para o quinto questionamento do sétimo item, o qual indaga: *Qual a forma utilizada para a atividade de escrita de textos na sala?* identifiquei que os concluintes afirmam que são utilizadas apenas três diferentes modalidades mediante as quais são consumadas as atividades em que requerem a produção escrita.

Estão elencadas, na tabela a seguir, cada uma delas acompanhadas com as respectivas frequências e percentuais com que foram apontadas pelos participantes:

Tabela 4– Modalidades utilizadas para a escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa pelos professores em formação-concluintes

Modalidades	Número de citações	Percentual (%)
Individualmente	12	80,0
Individualmente e em grupo	2	13,3
Em duplas	1	6,7
Total	15	100

Fonte: Dados da Pesquisa

É possível identificar, claramente, que é valorada pela maioria dos participantes a indicação do trabalho de produção textual individual para as turmas nas quais atuam.

Vale acrescentar que nenhum professor em formação ressaltou a sua participação, o seu engajamento direto, a co-autoria, na produção escrita dos gêneros que solicita aos alunos. Parece que essa postura adotada pelos concluintes espelha-se e é orquestrada pela mesma batuta que rege a posição tradicionalmente assumida por muitos professores de língua portuguesa da educação básica, ou seja, a de orientadores de comandos e de avaliadores dos textos dos alunos. Como bem sintetiza Menegassi (2003):

Na realidade, a participação do professor no processo de produção de textos em situação de ensino é restrita a dois momentos estanques: a entrega do comando ao aluno e a avaliação da redação produzida. Essa situação afasta o professor da produção, colocando-o no papel de avaliador. (MENEASSI, 2003, p. 55).

A ausência de menção de uma colaboração mais efetiva dos participantes na produção de textos na atuação docente, fato este que também é pouco aludido no processo de preparação e planejamento da escrita, sinaliza que a reflexão sobre os efeitos significativos que a intervenção do professor pode causar na atividade de produção escrita foi pouco ampliada durante a formação inicial.

Dentre os sujeitos que pude realizar a observação da prática docente, verifiquei que nas aulas de A19, A58 e A60 prevalecia a realização de práticas individuais de produção de textos. Esses sujeitos davam comandos sobre a produção, composto por ordens e sugestões dirigidas aos alunos (*“leiam esta crônica”*, *“leiam este poema”*, *“observem essa redação”*, *“você poderá iniciar*

esse *parágrafo com um tópico frasal*”), auxiliavam aqueles que apresentavam dificuldades na escrita e apontavam encaminhamentos sobre como os alunos estruturariam os textos.

Somente três concluintes afirmam que realizam atividades de produção de textos nas quais são contempladas a colaboração, o partilhar de saberes pelo agrupamento dos alunos. É provável que os concluintes não tenham recebido orientações consistentes sobre como tornar factível o ensino da escrita considerando a co-autoria, e, dessa forma, não se sintam seguros para desenvolver atividades (como oficinas, produção em parceria, por exemplo) que mobilizem grupos de alunos.

É necessário ressaltar que, durante a formação, os professores precisam refletir criticamente sobre a importância da colaboração na escrita de textos para investirem mais nesse procedimento em sua ação docente, visto que eles precisam estar cientes de que terão que orientar seus alunos a reconhecerem que a produção de um texto não pode ser simplesmente entendida como uma ação solitária, mas participativa, na qual os seus autores dialogam, e os saberes se integram para apresentarem respostas aos questionamentos surgidos sobre o conteúdo, a estrutura, as escolhas lexicais que serão adotadas na escritura. A interação, a troca de experiências culturais, de práticas linguísticas e a percepção dos diferentes estilos e maneiras de escrever enriquecem o texto e agiliza, dá fluidez, ao seu processo de construção.

No que se refere às atividades que antecedem o momento da escrita de textos, as variadas respostas apresentadas ao quinto questionamento do sétimo item, o qual interroga: *Quais atividades de preparação para a produção de textos você solicita aos alunos?* indicam que os professores em formação – concluintes utilizam, previamente, diferentes procedimentos e tarefas para desenvolver a prática da escrita. Agrupei suas afirmações nas distintas asserções, para as quais suas declarações estavam relacionadas. Reuni as respostas nas quais foi mencionado que a preparação para a escrita é processada mediante:

- a) **Leitura e tarefas sobre o tema da produção textual.** Como é identificado nos depoimentos transcritos a seguir:

A19: “Leitura prévia de determinado tema”.

A35: “Leitura sobre o tema, além de exercícios feitos com base no gênero textual em questão”.

A44: “Leitura de outros textos similares, discussão em sala, etc.”.

A45: “A leitura está diretamente relacionada à produção escrita, de modo que ela é quase sempre antecedida de atividades de leitura e reflexão, na maior parte das vezes em torno das temáticas dos textos”.

A58: “Leitura e produção de resumos”.

b) Pesquisa e debate sobre o tema da produção textual. Como mostram as afirmações dos sujeitos:

A60: “Pesquisa, discussão em sala, debate, textos escritos”.

A71: “Pesquisa e debate”.

c) Discussão sobre o tema da produção textual. Conforme atesta o excerto abaixo:

A33: “Discussão sobre a temática motivadora para a produção escrita”.

Para melhor visualização desses dados, organizei na tabela a seguir, as asserções acompanhadas das frequências com que foram citadas pelos participantes:

Tabela 5 - Atividades de preparação para a escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa dos professores em formação – concluintes

Atividades	Número de citações	Percentual (%)
Leitura e tarefas sobre o tema da produção textual	11	73,3
Pesquisa e debate sobre o tema da produção textual	3	20,0
Discussão sobre o tema da produção textual	1	6,7
Total	15	100

Fonte: Dados da Pesquisa

A observação dos dados apresentados evidencia que a maioria dos concluintes (73,3%) trabalha, preliminarmente, com a leitura de textos, seguida por atividades (que contemplam exercícios de interpretação de questões, explanações, etc.) sobre o tema abordado. Essas atividades são semelhantes

às tradicionais tarefas que antecedem a produção escrita presentes nos livros didáticos.

Os textos lidos servem, em termos práticos, como modelos e, também, para ampliar o conhecimento do que estará em foco na produção escrita. Vale salientar, que alguns professores esclareceram que, em muitos casos, a leitura dos textos é indicada para ser realizada em casa. Essas práticas que antecedem a produção do texto são relevantes, como reitera Antunes (2006):

A leitura e o debate em torno de textos que tratam do tema sobre o que se vai escrever são fundamentais. Não podem faltar. Perde sentido, portanto, a prática de improvisar uma atividade de redação, sobretudo se se trata de um tema que exija um conhecimento mais especializado. (ANTUNES, 2006, p. 174).

Considero que a indicação de leituras prévias à construção do texto, feitas pelos concluintes, é, portanto, relevante. Contudo, é conveniente que saibam que, pelo fato de lerem, os alunos não se tornam automaticamente competentes produtores de textos, isso porque a crença na 'transferência de habilidades' não é adotável, como observa Bunzen (2004, p. 28), acerca da relação entre leitura e ulterior escrita de textos:

Apesar de acreditarmos que elas mantêm uma forte relação, não podemos afirmar categoricamente para os alunos que, ao se tornarem leitores de jornais e revistas e de gêneros de prestígio (crônicas, artigo de opinião), se transformarão em bons produtores de texto. [...] Se assim o fizermos, estaremos construindo uma visão de escrita como produto necessariamente associado as nossas práticas de 'leitura de prestígio'. (BUNZEN, 2004, p. 28).

Isso exige que estejam atentos aos textos dos alunos para orientar os que apresentam dificuldades e, se preciso, reorientar suas práticas.

Vê-se, dessa forma, que a prática de escrita de um texto parece ser concebida pela maioria dos concluintes como um evento que se inicia e que é concluído em um intervalo de tempo determinado, para o qual o aluno se 'lança' sem delinear o seu percurso de construção. Merece ser salientado aqui o que afirma Antunes (2006) a respeito da configuração de uma escritura, diz a autora que:

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso

a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa a escrever [...]. (ANTUNES, 2006, p. 168).

Assim sendo, na construção de um texto são consideradas várias etapas até se chegar à sua conclusão, mas esse pressuposto parece ainda ser pouco considerado no repertório de crenças dos concluintes.

A orientação do professor no planejamento da escrita é recomendável, principalmente para aqueles alunos para quem essa tarefa é vista como uma ‘missão árdua’, que não flui naturalmente. Oliveira (2010) ressalta que:

Assim como o professor precisa planejar as suas aulas de escrita, os alunos precisam planejar a produção de seus textos. E o professor tem um papel fundamental na tomada de consciência dos alunos a respeito da necessidade desse planejamento. Obviamente, o planejamento da produção de um texto pode levar mais ou menos tempo, a depender do gênero textual e dos conhecimentos prévios dos alunos [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 120).

Os encaminhamentos apontados pelo professor na sua prática ajudam os alunos a perceber que antes de um texto aparecer sobre o papel, sobre a tela de um computador, ou de um dispositivo eletrônico, convém que se realize o trânsito por várias etapas, além da leitura e da discussão de um tema. Segundo Oliveira (2010, p. 126), “não existe um número fixo de etapas para o processo de produção textual”, este autor aponta algumas, a saber:

(1) Escolha do tema e do objetivo que se pretende atingir com o texto; (2) ativação dos conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos acerca do tema; (3) definição do leitor do texto; (4) escolha das informações que vão constar no texto; (5) organização da sequência das informações; (6) redação do primeiro rascunho do texto; (7) editoração e reescrita do texto; (8) revisão e redação final do texto. (OLIVEIRA, 2010, p. 126).

São sugeridas por Santos, Riche e Teixeira (2012), nove etapas que podem ser aplicadas a produção de variados gêneros, as quais sumarizo, a seguir, a título de exemplificação, são elas:

1) Preparação

- a) Apresentação – discussão e análise do texto escolhido. [...]
- b) Projeto coletivo – formulação da tarefa: pode ser feita oralmente ou por escrito no quadro.
 - Qual gênero a ser produzido?

- Para quem ele será produzido?
 - Que forma terá essa produção? (para rádio, tv, mural, jornal, etc.)
- c) Conteúdos a serem desenvolvidos: pesquisa de materiais e leitura de textos variados sobre o tema com objetivo de enriquecer o grau de informatividade do texto a ser produzido, um dos critérios da textualidade.
- 2) Pré-escrita** – atividades que auxiliem o autor a descobrir formas de desenvolver a tarefa, coletar informações, gerar ideias. Sugere-se anotar no quadro as sugestões dos alunos, selecionar as ideias geradas e organizá-las em ordem.
- 3) Planejamento do texto** – roteiro (esboço)
- 4) Primeira produção** – coletiva ou individual.
- 5) Produção escrita do texto** – 1º rascunho
- 6) Revisão pós-escrita** – leitura e análise do primeiro texto redigido. É o momento de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e fornecer alternativas para superá-los. [...]
- 7) Avaliação da produção textual** – criar com os alunos uma lista de verificação para nortear a **autoavaliação**.
- 8) Avaliação** – criar um código com símbolos que direcione a reescritura do texto.
- 9) Reescritura do texto** – o aluno reescreve o texto levando em conta os elementos do código assinalados no rascunho. É a oportunidade de desenvolver melhor o tema, repensar a organização lógica das ideias, a estrutura do texto etc. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA. 2012, p. 104-106).

O que se verifica corriqueiramente nas salas de aula, é a maior atenção destinada às etapas de *preparação* (que se resume a escolha do tema e breve discussão); *redação* (geralmente é mais valorizada do que as demais etapas pelo fato de ser entendida como a mais concreta, de materialização da produção) e a *correção*. Ciente dessa realidade Antunes (2003) critica que:

Possivelmente, a qualidade, por vezes pouco desejável, dos textos dos alunos se deva também à falta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos. A prática das 'redações' escolares – realizadas normalmente num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele que simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar. (ANTUNES, 2003, p. 59).

É possível aduzir que os professores em formação – concluintes orientam a produção de textos nas suas aulas sem ampliar o foco para as variadas etapas do processo de sua construção e, assim, canalizam suas ações para a proposta de *leitura e tarefas sobre o tema da produção textual*;

pesquisa e debate sobre o tema da produção e discussão sobre o tema da produção, como explicitam em suas declarações.

Nas aulas ministradas por A19 realizava-se a leitura e interpretação do tema abordado em um gênero em foco (crônica; redação), o estudo das características da *estrutura* desse gênero, e, em seguida, era solicitada a sua escrita.

Usava-se a leitura prévia de um texto para dar embasamento à produção escrita, para ampliar o conhecimento do aluno a respeito do tema sobre o qual iria dissertar, e o traçado de esquemas identificando como construir cada uma das partes estruturais do texto (no caso da redação, com a introdução contendo a apresentação do tema associado a uma hipótese; o desenvolvimento elencando causas, efeitos, exemplos e possíveis soluções do tema em questão, e a conclusão com a exposição dos argumentos do autor posicionando-se favorável ou contrário ao tema abordado).

Essas leituras prévias realizadas não eram variadas, e, dessa forma, não ocorria a análise de mais posicionamentos de outros autores acerca do tema em discussão no texto-base. (v. O Plano de Aula do concluinte A19, no qual são ilustradas as atividades que antecediam o momento de produção textual que propunha aos alunos, no Anexo G, p.236).

Na execução das aulas de A19 não foi destinado um momento mais amplo de planejamento para a versão final da produção textual.

Nas aulas ministradas pelo concluinte A60 era realizada, frequentemente, a leitura de uma redação como referência para a produção textual.

Os textos de referência (geralmente de autores das redações que obtiveram notas altas) eram extraídos de sites da internet ou de periódicos impressos, cujos temas tinham sido indicados nas provas do Enem em anos anteriores e de temas da atualidade como, por exemplo, *o papel da TV na sociedade brasileira; as redes sociais; o combate à violência contra a mulher e a manifestação do ódio.*

Nas aulas, o concluinte A60 expunha, inicialmente, orientações sobre o que os alunos deveriam cumprir para obter sucesso nas provas dos concursos. Apresento na nota de campo transcrita a seguir o que este sujeito asseverava:

A60: *“Vocês devem realizar, no dia do Enem, primeiramente a prova de redação e depois a das outras disciplinas; devem evitar a cópia de trechos dos textos dos enunciados das questões; considerar a quantidade mínima de linhas (vinte); ter o cuidado de não adotar um título que não tenha relação com o tema discorrido no texto; evitar cometer erros ortográficos, o uso de gírias, jargões; evitar o distanciamento do tema proposto para a redação.*

Depois das orientações, A60 esquematizava como deveria ser estruturada a escrita da redação, lia o texto de referência e, em seguida, solicitava a produção de texto. Transcrevo suas anotações feitas no quadro para ilustrar como A60 esboçava a estrutura que deveria ser considerada na escrita da redação, as quais são extraídas das notas de campo:

Estrutura da redação

- Introdução: (assunto norteador) – quantidade de linhas 6
- Desenvolvimento: (tópico frasal + argumento 1+ argumento 2); expressão de término; retomada dos aspectos tratados no texto. Quantidade de linhas 9/8
- Conclusão: Apresentação de propostas e solução. (5 linhas).

Essas mesmas orientações eram apontadas como imprescindíveis de serem observadas nas provas que A60 utilizava como instrumento de avaliação para a atribuição de notas na disciplina.

Somente na penúltima aula do conjunto das aulas observadas, constatei que A60 fez uma alteração. Ao invés de partir da leitura de um texto-base, utilizou como recurso antecedente da produção de texto a exibição de vídeos contendo trechos de entrevistas feitas com diferentes personalidades (Jô Soares, Fernando Henrique Cardoso, Jair Bolsonaro) sobre o tema da *legalização das drogas*. Depois da projeção e discussão dos pontos de vista (contrários e defensores do tema em foco) apresentados oralmente pelos alunos, A60 fez comentários críticos sobre os mitos que permeiam a escrita do texto dissertativo (por exemplo, ‘nunca é admissível a repetição de palavras’, ‘deve-se sempre conservar a imparcialidade’, ‘quem lê bem, escreve bem’ etc.) e indicou a produção da redação como tarefa de casa.

Na última aula observada, mais uma vez, A60 fez a leitura de uma “redação-modelo” e orientou técnicas para a produção da redação. Transcrevo os seus registros sobre o quadro branco, para ilustrar como esquematizou o modelo da estrutura básica do texto dissertativo, conforme as anotações de campo:

Técnica 1

Introdução {definição, declaração + assuntos norteadores}

Desenvolvimento ¹ - Tópico frasal/frase guia {argumento ¹, argumento ², argumento ³}

Conclusão {expressão de término+reafirmação+solução}

Técnica 2

Relação de causa e consequência

Introdução {Declaração, definição, causa e consequência}

Desenvolvimento ¹ {causa ¹ + causa ² + causa ³}

Desenvolvimento ² {consequência ¹ + consequência ² + consequência ³}

Conclusão {expressão de término + reafirmação + solução}

Como desenvolver um parágrafo

Tópico frasal {argumento ¹ + argumento ² + argumento ³ /
cada parágrafo só pode ter um assunto}

Tópico frasal {o que eu sei do assunto}

Tópico frasal {exemplos, citações – dados estatísticos, fatos}.

Depois da explanação sobre cada item elencado no esquema, A60 projetou em slides exemplos de redações sobre o tema da legalização das drogas para a análise coletiva. Durante a leitura, localizou nos textos: o tópico frasal, os argumentos, etc. e apontou os problemas estruturais, os desvios ortográficos que apresentavam e recomendou que esses “erros” deveriam ser evitados na produção que solicitaria aos alunos. Após essas orientações, indicou a produção da redação. No comando de produção indicado no plano de aula é especificada somente a temática a ser dissertada. Na escrita do gênero em foco a reflexão sobre os elementos de produção (finalidade para a escrita, interlocutor (es), lugar de circulação) não era requerida. (v. Plano de Aula – Anexo H, p.237).

Com essas orientações, nota-se que o trabalho com a escrita faz apreciação valorativa ao estudo da estrutura do texto, tornando a atividade de produção textual em uma tarefa que segue um itinerário tradicional, no qual a sua construção se dá mediante a distinção e ordenação das partes que o compõe. Seguem, portanto, os modelos “consagrados” de construção de um texto que comumente aparecem em manuais de redação (facilmente encontráveis em bancas de jornal e revistas) e em livros didáticos (inclusive os aprovados pelo PNLEM - MEC para as escolas públicas) destinados ao público do Ensino Médio.

O livro *Português: linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2013, p. 447), por exemplo, traz na parte destinada à produção do texto dissertativo-argumentativo, um texto para ser lido, seguido de uma atividade com questões para a sua interpretação e de informações que enfatizam a estrutura formal do texto em foco, sinalizando que ela é *convencional* e deve ser configurada no esquema *Introdução, Desenvolvimento e Conclusão*. Apresenta um “esquema padronizado” da estrutura dissertativa que pode servir como um formatador da escrita de textos de diferentes temas.

Semelhante abordagem aparece também no exemplar *Redação: Vestibular+ENEM*, da coleção *Guia do Estudante*, da Editora Abril (2015), que no capítulo intitulado *Um roteiro para não ficar nervoso*, oferece um “passo a passo” no qual são listadas seis “dicas” para a escrita da redação. Na quinta “dica”, que trata da estrutura do texto, é afirmado que:

A estrutura básica de uma dissertação é formada por **introdução, desenvolvimento e conclusão**. Cada uma dessas partes tem uma função no conjunto e traz elementos e **comprimentos** (extensões) diferentes. Aprender a desenvolver assim a sua redação é o que ajuda a dar coesão e progressão textual a ela e – **‘enche os olhos’ dos corretores: a estruturação do texto pode ser o seu grande diferencial**. (GUIA DO ESTUDANTE, 2015, p. 36). [Negritos meus].

Certamente, a preocupação com o sucesso dos alunos na assimilação das técnicas que os façam escreverem redações que “encham os olhos” dos corretores, como ressalta a citação do *guia de redação*, tem feito com que o professor centralize o trabalho de produção de textos na escola no ensino de

regras, de modelos pré-determinados para a organização do texto. É, contudo, criticado por Pécora (1999) que:

Dominar as normas específicas de escrita, se é uma condição absolutamente necessária para que o aluno possa se propor à tarefa de escrever, está longe de ser suficiente para que ele realmente desenvolva uma redação, forme um texto, instaure um discurso. (PÉCORA, 1999, p.58).

Este autor assevera, ainda, que “o efetivo domínio da prática escrita apenas pode se dar como um desdobramento da práxis linguística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões.” (PÉCORA, 1999, p. 109).

As aulas de A60 priorizavam o ensino da estrutura do texto. Acerca da abordagem de escrita que enfatiza essas práticas Menegassi e Ohuschi (2008, p. 58) fazem uma importante observação. Esses autores acentuam que “a estrutura composicional é um elemento do gênero que deve ser analisado, entretanto, não deve ser o único, e o trabalho com o gênero em situação de ensino não deve se restringir a ele”.

Nas aulas de A60 a exclusividade do ensino de técnicas para a produção da redação resultava na valorização de um gênero específico e na ausência de um trabalho que considerasse as orientações expostas nos documentos oficiais, que ao propor a escrita dos diversos textos que circulam em outras esferas da vida social, pudesse, assim, ampliar a capacidade discursiva dos concluintes do Ensino Médio.

Durante as observações da prática docente de A58, pude constatar que este concluinte adotava, na maioria das aulas, uma sequência de procedimentos envolvendo: a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto em foco através de questionamentos e exposição oral das respostas; explanação sobre o assunto da aula; audição de canções; leitura e análise de textos de variados gêneros e das letras das canções; discussões, os quais antecediam a proposta de produção textual.

Notei que A58 inseriu em algumas aulas a audição e análise de letras de canções para estudar dos conteúdos da disciplina. Quando abordou o estudo das figuras de linguagem comparação, hipérbole e a metonímia, por exemplo, utilizou além do poema *Canção*, de Cecília Meireles a música *Exagerado*, de Cazuza.

Indaguei a A58 por que ele trabalhava com a análise de letras de canções, sua resposta revelou uma crença por ele cultivada, a de que *o uso da música auxilia na aprendizagem*, a qual foi flagrada na justificativa apresentada em seu comentário, como atesta o excerto abaixo transcrito da nota de campo:

A58: *“Eu sempre procuro utilizar a música porque acho que ajuda a apreender o assunto da aula. O aluno vê o emprego de um conteúdo estudado na disciplina em uma coisa que está perto dele, que ele escuta no seu dia a dia. A música anima a aula, eles vão reconhecendo os tipos de figuras de linguagem que os artistas usam para expressar o que se tem a dizer... Eu acredito que é muito bom trabalhar com a análise de músicas, ajuda no aprendizado”.*

É provável que os concluintes A19, A58 e A60 não estejam familiarizados com as práticas que contemplam o esboço inicial do rascunho; o delineamento das condições de produção (os interlocutores, a finalidade, o contexto de circulação, o estilo, as estratégias de produção); o traçado de um roteiro de ordenação das ideias que promovem a revisão e reescrita orientada para balizar a feitura da versão final de um texto, por exemplo. Por isso, não é flagrado, com freqüência, nos seus discursos que estes procedimentos estejam inseridos nos encaminhamentos que elegem para orientar escrita de textos propostas aos alunos. Transcrevo o que é afirmado por Antunes (2003) para realçar que:

Todas as providências devem ser tomadas para que os alunos tenham as necessárias condições de tempo e de planejamento para construir seus textos. [...] Qualquer texto deve ser devidamente *planejado, escrito e revisado*. O ideal é que se crie, com os alunos, a prática de planejamento, a prática de rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem [...]. (ANTUNES, 2003, p. 64).

Certamente, as questões que tangenciam a compreensão sobre as distintas etapas da produção escrita (o planejamento, a operação e a reescrita do texto) não receberam uma atenção mais ampla nas reflexões realizadas

durante a formação e, dessa forma, elas não são recorrentes, parecem não serem exploradas, com frequência, em suas práticas.

Quanto à circulação e exposição pública dos textos produzidos nas aulas ministradas pelos concluintes, há importantes aspectos a serem observados entre as respostas apresentadas à sétima pergunta do sétimo item do questionário, a qual indaga: *Como são divulgados os textos escritos pelos alunos?*, de acordo com as afirmações desses sujeitos, poucos textos produzidos seguem um curso externo, penetram em outras instâncias, são conhecidos por leitores diferentes daqueles que, habitualmente, frequentam as raias da escola.

Organizei as variadas respostas dos concluintes em três diferentes asserções, acompanhadas por excertos, nas quais se pode depreender que os textos que solicitam aos seus alunos:

a) Não são divulgados. Como é visto nas palavras de:

A16: *“Os textos não são divulgados”.*

A19: *“Não são divulgados”.*

A59: *“Não são divulgados”.*

A71: *“Não há espaço para exposição na escola”.*

A35: *“Como minha experiência foi curta, não fiz nenhum tipo de divulgação dos textos dos alunos”.*

b) São difundidos na sala de aula ou em ambientes da unidade escolar. Conforme atestam:

A34: *“Além de serem lidos em sala, os textos são expostos nos murais da escola, segundo a vontade de cada aluno”.*

A41: *“São socializados com a turma e, às vezes, expostos no mural da sala”.*

A44: *“Difícilmente temos a oportunidade de difundi-los fora da sala de aula e quando acontece se dão apenas entre os outros alunos da escola, em gincanas, projetos...”.*

A45: *“No máximo, eles são divulgados em cartazes, mas na maioria das vezes lemos os próprios textos em sala”.*

A58: *“Leitura em sala, exposição em murais escolares”.*

c) São difundidos em ambientes da escola e em ambientes virtuais.

Como pode ser identificado nas afirmações de:

A60: *“Indo para o mural da escola, blog, jornal da escola”.*

A73: *“Em murais na escola, no jornal escolar, preparando saraus literários para outras turmas, distribuição de cartões comemorativos (Dia do amigo, Páscoa, Natal) para alunos de outras turmas, lançamento de livros escritos pelos alunos para a comunidade escolar e familiares, utilização de blogs”.*

Na tabela a seguir, mostro a incidência com que essas asserções são citadas nos discursos dos professores em formação – concluintes, a partir das variadas respostas que para elas convergem:

Tabela 6 – Divulgação dos textos escritos pelos alunos em sala de aula segundo Professores em formação-concluintes

Textos escritos pelos alunos em sala de aula	Número de citações	Percentual (%)
São difundidos na sala de aula ou em ambientes da unidade escolar	7	46,7
Não são divulgados	6	40,0
São difundidos em ambientes da escola e em ambientes virtuais.	2	13,3
Total	15	100

Fonte: Dados da Pesquisa

A observação dos índices apresentados na tabela evidencia que há uma pequena diferença entre o número de citações apresentadas para a asserção na qual é afirmado que os textos são apenas socializados mediante a sua exposição oral na sala de aula e pela circulação em suportes que são exibidos somente nas dependências da escola e a que concentra as afirmações de que nenhuma atividade de divulgação das produções escritas é efetivada, e, dessa forma, a sua apreciação é feita exclusivamente pelo professor. É significativo observar o que é salientado por Antunes (2003) quando afirma que:

Os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto. Quando possível, a leitores reais, a leitores diversificados, que podem ser previstos e devem ser tidos em conta no momento da escrita, para que, quem escreve possa tomar as devidas decisões na seleção *do que dizer e de como fazê-lo*. (itálico da autora). (ANTUNES, 2003, p. 64).

É necessário, ainda, que os concluintes se reconheçam como adjutores do processo de circulação dos textos de seus alunos, que tentem suplantar as restrições impostas pelas escolas nas quais atuam, promovendo a divulgação das produções em espaços alternativos na comunidade dos alunos (igrejas, associação de moradores, posto de saúde, *ongs.*) que sejam acessíveis, para que aquilo que eles escrevem não fique circunscrito ao espaço escolar (ao pátio, aos murais dos corredores) mas seja divulgado, e que tanto as produções dos alunos, quanto o radioso empenho do professor nesse processo sejam conhecidos e valorizados por outros leitores.

Durante a observação das aulas do concluinte A19 constatei que as produções dos alunos eram socializadas somente mediante a sua leitura no espaço de sala de aula. As produções não foram divulgadas em outros contextos.

Fato semelhante também ocorreu nas aulas do concluinte A58, as produções escritas não ganharam circularidade, ficaram 'confinadas' ao espaço da sala de aula. Embora esse sujeito afirmasse no questionário que os textos dos alunos eram também difundidos em exposição nos murais e publicações escolares, não verifiquei a ocorrência dessa prática durante as observações.

Na unidade na qual foi realizada a prática docente de A58 foi desenvolvida uma sequência didática cujo tema foi *A consciência negra*. A conclusão dos trabalhos dessa unidade foi realizada em forma de uma apresentação pública na escola. Os alunos de A58 não expuseram os seus poemas, mas recitaram os de autoria de outros escritores da literatura brasileira que enfocam o combate às práticas racistas e defendem a prática da tolerância.

Chama a atenção o fato de que apenas os participantes A60 e A73 mencionam que para além do âmbito escolar, os textos produzidos pelos alunos circulam em ambientes virtuais, e exemplificam que utilizam o *blog* para fazer essa divulgação. Isso sinaliza que é provável que ainda estejam sendo pouco aproveitadas nas unidades escolares nas quais os concluintes atuam, as ferramentas informatizadas, a navegação nos ambientes virtuais *on-line* e da *web* para promover a divulgação dos textos dos alunos.

A análise das variadas respostas apresentadas para a oitava pergunta do sétimo item do questionário que indaga: *Como são avaliados os textos produzidos pelos alunos?* revelou que em relação ao processo de apreciação e correção das produções escritas dos discentes, a maioria dos professores em formação – concluintes parece ter uma acentuada preferência por centralizar todas as etapas dessa tarefa em sua própria figura, ou seja, por exercer o domínio exclusivo sobre o que é assinalado com o propósito de promover as correções, os ‘consertos’ das ‘falhas’ encontradas nos textos.

Em seus discursos, os sujeitos parecem corroborar que são encaminhadas ações, nas quais recorrem com maior frequência aos tipos de correção resolutiva e textual-interativa, através das quais intervêm nas produções dos alunos, apontando os ‘tropeços’ cometidos. Somam-se a essa ação, orientações coletivas, explicações em sala, registros feitos nas margens dos textos e citações para a realização dos ajustes. Essas estratégias são reveladas nas declarações expressas por:

A33: *“Por meio de comentários gerais e apontando pontos específicos, tanto para críticas positivas quanto negativas”.*

A34: *“Alguns textos são corrigidos em casa, outros são corrigidos em sala com os alunos. Na correção dos textos, eu costumo sinalizar as inconsistências, solicitando outra forma de escrever o que está inadequado”.*

A59: *“Individualmente e costumo colocar uma observação para que eles saibam onde precisam melhorar”.*

O emprego de diferentes estratégias na avaliação dos textos dos alunos, tal como é afirmado pelos concluintes, mostra-se como um recurso positivo, visto que possibilita a esses sujeitos a detecção dos recursos linguísticos e textuais de que o aluno é capaz de manejar e os que ainda não domina. Se forem bem utilizados pelos concluintes, os apontamentos, os comentários em forma de bilhetes (caso sejam objetivos e de fácil compreensão), podem servir para direcionar o olhar do aluno para os passos a serem seguidos na reelaboração do seu texto. A esse respeito são elucidativas as palavras de Gasparotto e Menegassi (2013), que consubstanciados nas explicações de Ruiz (2010), reiteram que essa autora salienta que:

A escrita de bilhetes textual-interativos, após o corpo textual, é uma estratégia muito válida, especialmente quando se deseja apontar problemas de ordem global, isto é, relacionados ao conteúdo do texto. Os bilhetes textuais seriam, desse modo, uma forma de interagir com o aluno de maneira mais particular e, além de apontar erros, incentivá-lo no trabalho da reescrita, destacando, por exemplo, possíveis avanços no trabalho de produção notados ao longo das aulas. A partir das revisões efetuadas pelo professor, e afim de materializar a compreensão do aluno perante os apontamentos do professor, procede-se à etapa da reescrita do texto. [...] Geralmente, o modo como o aluno proceder à reescrita é sugerido pelo professor, através dos seus comentários e apontamentos, sobre os problemas observados no texto original. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 31).

Dentre os aspectos considerados pelos concluintes na apreciação dos textos dos alunos são listados os que dizem respeito à: ortografia, pontuação, coerência, coesão, estruturação de parágrafos etc. São feitas poucas menções (apenas duas), nas quais é afirmado que proponham a participação do aluno em atividades de auto-correção ou de sessões coletivas. Não são citadas pelos concluintes que efetivem ações nas quais um aluno possa corrigir a atividade do colega sob esclarecimentos de dúvidas monitorados pelo docente. Como atestam as declarações de:

A35: *“Corrijo levando em conta aspectos como: estrutura, adequação ao tema e ao gênero textual solicitado, adequação à norma culta etc.”.*

A19: *“À luz da gramática normativa, considerando, por outro lado, a posição de linguistas em relação ao ensino enrijecido da língua”.*

A58: *“Levando-se em consideração a coesão a coerência em primeiro plano e o aspecto gramatical em segundo, os textos devem ser corrigidos em sala com os próprios alunos através de análise linguística. Também há correção pelo professor”.*

A64: *“Através das dicas dadas por mim em aula, ao ter o primeiro contato com o texto produzido, os alunos verificariam o que de fato estava inadequado e onde precisam melhorar. O objetivo era melhorar a qualidade do texto por etapas”.*

Parece ainda estar rarefeito na percepção dos professores em formação – concluintes que é benéfico envolver os alunos no processo de avaliação, a fim de que possam alcançar o amadurecimento necessário para tornarem-se

autocorretores competentes de suas produções escritas. É apontado por Antunes (2006) a importância de fertilizar nos docentes o entendimento, a nítida compreensão sobre a colaboração dos alunos na avaliação. Esta autora critica que:

Não faz sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador e eximi-lo de, ele próprio, ser capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos. [...] Paralelamente à auto-avaliação, há outra da qual, naturalmente, ninguém pode fugir: a avaliação que fazem de nós os do nosso grupo, os que trabalham conosco. Isso implica que também se poderia dar maior atenção às avaliações que uns alunos podem fazer de outros; ou seja, a **avaliação horizontal**, de um colega por outro, a qual tem implicações positivas de muitas naturezas diferentes. (ANTUNES, 2006, p. 164).

Durante as observações das aulas ministradas por A19 e das aulas de A58 verifiquei que no momento da produção textual, um aluno poderia consultar um colega e compartilhar as orientações que esses concluintes prestavam sobre a feitura do texto. Não havia restrições quanto à ajuda que um aluno poderia coletivizar com os demais da turma. No entanto, a emissão de julgamentos que indicavam correções e ajustes aos textos emanava apenas de A19 e A58. Nos casos das produções em que eram atribuídas notas, a avaliação final dos textos era realizada, exclusivamente, por esses sujeitos.

O concluinte A60 era o único avaliador das redações dos alunos, ele utilizava nas suas aulas uma *lista de avaliação* para aferir o quanto os textos estavam adequados aos critérios válidos para composição textual. Conforme atestam, também, as suas declarações transcritas das notas de campo:

A60: *“Eu possuo uma lista com os critérios que preciso avaliar na escrita deles. Dentre os quais estão coerência e coesão”.*

Dentre os demais concluintes cujas aulas não foram observadas, somente A73 mencionou que também utiliza um roteiro com critérios para a avaliação dos textos dos alunos:

A73: *“Utilizo um roteiro, uma lista de checagem de pontos principais que devem estar presentes na construção de um texto é sempre uma boa maneira de correção”.*

A análise dos depoimentos dos concluintes sugere que seus procedimentos de correção tendem mais para a identificação dos desvios

presentes nos textos dos alunos do que, essencialmente, para ser um indicador que sirva para revelar o que deve ser revisto na prática docente.

Parece que durante a formação as reflexões a respeito da correção e análise das produções escritas dos alunos não promoveram, efetivamente, um entendimento mais amplo sobre essa ação, no sentido de fazer com que esses concluintes pudessem, em algum momento, revelar, claramente, em suas declarações, que os problemas verificados servem para que intervenham nos textos e na própria ação docente, mediante a implementação de novas estratégias didáticas que favoreçam o aprimoramento da escrita, inclusive, por sucessivas revisões e *refacções*. Apenas um concluinte mencionou que no processo de correção dos textos dos alunos utiliza a prática da reescrita. Como pode ser flagrado na afirmação de:

A71: *“Corrijo os textos através do processo de reescrita”*.

A compreensão de que a prática de correção dos textos não funciona restritamente como um mecanismo utilizado com o intuito de ‘caçar’ os equívocos gramaticais cometidos pelos alunos, como tradicionalmente vem sendo concebido por vários professores de Língua Portuguesa (especificamente, por manterem uma rede de atividades distanciadas da concepção da escrita como um processo, sempre provisório, suscetível a alterações e reescritas), contribui positivamente para a realização de ações mais centradas em critérios que atentem para avaliar a conformidade do texto com as características do gênero. Se os professores em formação inicial conseguissem, efetivamente, encaminhar suas ações para que a correção dos textos escritos pelos discentes estivesse alinhada a essa perspectiva, tal ação seria mais eficaz, pois, assim, como bem observam Gonçalves e Bazarim (2013):

[...] a correção desempenharia um papel de reversibilidade não só em relação ao próprio texto do aluno, mas também em relação às práticas de ensino. No texto do aluno [...] estão inscritos os elementos do processo, as inadequações de um texto ou de um texto reescrito, não podem ser apenas o resultado da (falta) de habilidade individual de um determinado aluno, mas sim o resultado de atividades de leitura, análise linguística, e, por que não, de intervenções inadequadas. Corrigir um texto, nessa concepção, significaria rever as

próprias práticas que o desencadearam. (GONÇALVES; BAZARIM, 2013, p.11).

Vê-se que ainda é preciso que os concluintes apreendam que a prática da reescrita não deve ser relegada a segundo plano, nem pode ser encarada como algo que possa ser excetuado das suas aulas, pois, devido a sua importância, a reescrita deve ser reconhecida como parte inseparável das propostas de escrita de textos, como atestam Leite e Pereira (2013):

Uma das atividades que não vêm dissociadas da leitura e reflexão sobre o próprio texto, com vistas a sua reelaboração, é o que se chama de reescrita. A reescrita, portanto, deve ser encarada como parte do processo de produção textual, em que o aluno é estimulado a aprimorar seu texto, sob orientação do professor. (LEITE; PEREIRA, 2013, p. 37).

A prática da reescrita desvela ao aluno suas dúvidas e abre oportunidades para refletir sobre como sanar as dificuldades detectadas e, assim, “desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas referentes à modalidade escrita”. (LEITE; PEREIRA, 2013, p. 40). E, como acrescenta Gonçalves (2013, p. 10), “é desejável que a prática contínua de reescritas torne o aluno capaz de, em contextos não escolares, realizar refacções”.

É significativo notar que alguns concluintes afirmam que tentam desvincular a correção dos textos dos alunos das práticas usuais. Como é ratificado por:

A45: *“Não procuro realizar apenas correções ortográficas em seus textos, pois, considero tal atividade pouco produtiva. Em verdade, prefiro sugerir outras expressões para os seus textos, mas tudo é feito em sala, quando corrijo por escrito é sem o uso da amedrontadora caneta vermelha”.*

A41: *“Considerando a proposta apresentada, mas com pouco rigor, sempre estimulando a melhora”.*

A62: *“Baseado a partir do local da fala dele, levando em consideração o gênero textual pedido pelo professor”.*

Chama a atenção, no entanto, a experiência da concluinte A44 que apesar de tentar promover uma forma de avaliação voltada para identificação dos aspectos qualitativos, termina esbarrando na burocracia escolar, a qual a

impele a utilizar a correção dos textos para ‘medir’ o que foi assimilado e atribuir uma nota à produção, como é possível notar esse aspecto na sua resposta apresentada a seguir:

A44: *“Tento realizar uma avaliação processual observando o desenvolvimento deles durante as unidades, mas nem sempre é possível por conta da pressão da escola em passar para outro assunto o mais rápido possível, e também pela insistência em trabalhar apenas gramática descontextualizada por causa de concursos e vestibulares”.*

Sendo, em algumas situações, o primeiro (e talvez o único) leitor e avaliador da produção escrita do aluno, é preciso que o professor não assuma a posição de ‘caçador’, de ‘corretor’ de ‘erros’ e de ‘atribuidor de uma nota’, mas que aproveite o momento da avaliação para atuar como um interlocutor/co-autor do texto, refletindo com o aluno sobre os aspectos linguísticos, discursivos, pragmáticos, determinados usos da língua, os efeitos de sentidos pretendidos, apontando e opinando sobre as reelaborações possíveis para o aprimoramento do texto.

As análises sinalizam que é necessário oxigenar ainda mais a percepção dos concluintes sobre a importância de se portarem como interlocutores/co-autores dos textos dos alunos quando os avalia. É provável que os modelos avaliativos valorizados nas escolas nas quais atuam, estejam refletidos nos procedimentos adotados pela maioria desses sujeitos.

No que tangencia aos aspectos que são julgados nos textos apreciados pelos professores em formação-concluintes, as variadas respostas, dadas para a nona pergunta do sétimo item do questionário, a qual inquiriu: *Quais critérios você costuma considerar na avaliação dos textos dos alunos?* revelam que eles atentam para a observação, tanto dos elementos componentes da superfície do texto como das atitudes dos alunos em relação à produção escrita, ainda que para esses últimos não sejam indicadas correções, nem seja realizada a atribuição de pontos para classificação do desempenho do aluno.

Agrupei as suas afirmações em diferentes asserções, para as quais as suas declarações estavam relacionadas. Assim, exponho, primeiramente, através dos excertos aqui transcritos, as respostas nas quais está evidente que

na avaliação dos textos é adotado pelos concluintes o critério de exame dos elementos linguísticos e de textualização, essa asserção aparece, claramente, nos comentários feitos por:

A16: *“Coesão, coerência, pontuação e ortografia”*.

A19: *“Coerência, coesão, argumentação clara, objetividade, atenção à pergunta”*.

A33: *“Aspectos relacionados à apresentação das ideias e argumentação, coerência e coesão e aspectos gramaticais e ortográficos”*.

A41: *“Coerência, coesão, pontuação, acentuação, criatividade e respeito a norma padrão”*.

A58: *“Concatenação de ideias de modo coeso e coerente e os aspectos gramaticais do texto inserido em seu contexto”*.

A59: *“Coesão, coerência, criatividade, pontuação, concordância e ortografia”*.

A60: *“Coesão, coerência, pontuação”*.

A62: *“Variação linguística, pontuação, coesão e coerência”*.

Os concluintes A34, A35, A39 e A64 acrescentaram, ainda, terem como alvo de observação os elementos referentes à adequação dos textos redigidos às convenções que regulam a configuração do gênero proposto como modelo e os conhecimentos prévios, como são mencionados em seus discursos:

A34: *“De um modo geral, os critérios abarcam os seguintes pontos: as características do texto em questão, o entendimento acerca do conteúdo/tema, acentuação, ortografia, pontuação, coesão e coerência”*.

A35: *“Aspectos como: estrutura, adequação ao tema e ao gênero textual solicitado, adequação à norma culta etc.”*.

A39: *“Argumentação, ortografia, compreensão da proposta”*.

A64: *“Avaliando a coesão e coerência, os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos dos mesmos”*.

As respostas que são expostas, a seguir, em forma de excertos, revelam que os concluintes A44, A45, A71 e A73 dão atenção também ao comportamento manifesto pelo aluno diante da solicitação da escrita de um texto. Eles avaliam o grau de envolvimento, iniciativa, a participação criativa na produção, embora não haja a menção clara de que as observações feitas sobre

esses aspectos sirvam para causar algum impacto no escalonamento, na posição do aluno em relação aos resultados quantitativos alcançados, essa asserção é revelada nas suas palavras:

A44: *“Depende, primeiro observo o nível da classe e até onde posso ir com eles. Observo o poder de coesão e coerência, bem como a força de vontade em realizar as atividades, ou o desânimo deles, é importante que eles percebam que valorizamos o esforço que fazem para realizar com sucesso uma atividade”.*

A45: *“Acima de tudo a criatividade. Tento fazer com que eles pensem que o texto é um lugar artístico, buscando expurgar a ideia limitada e improdutiva do texto jornalístico, diferente do que fazem os processos seletivos, tais como Enem e vestibular”.*

A71: *“Ortografia, coesão, coerência, atendimento à proposta, lacunas, criatividade, iniciativa”.*

A73: *“Sempre a busca pelo melhor. Isto pressupõe um cuidado com a ortografia, com a coerência, coesão, com a concordância gramatical e, sobretudo, o prazer pela escrita original, criativa”.*

As declarações dos professores em formação - concluintes atestam que estes sujeitos procuram apreciar mais propriedades dos textos dos alunos do que apenas ter demasiadamente ênfase nos elementos gramaticais. Contudo, ainda é pouco mencionado o desenvolvimento da prática de avaliação do domínio do emprego adequado dos elementos que compõem o texto à situação histórica, contextual, na qual se insere, na qual é requerido. A observação atenta e em conjunto desses aspectos integrada às práticas de avaliação dos textos escritos pelos alunos, colaboram para que ela seja multidimensional, mais abrangente, pois como esclarece Antunes (2006):

[...] fazer um texto não é apenas uma questão de gramática. É uma forma particular de atuação social que inclui o conhecimento de:

- a) Elementos lingüísticos,
- b) Elementos de textualização,
- c) Elementos da situação onde o texto ocorre (ou o estatuto pragmático do texto), como as finalidades pretendidas, os interlocutores previstos, o espaço cultural e o suporte em que o texto vai circular, o gênero em que vai ser formulado, entre outros. (ANTUNES, 2006, p.171).

Vale sublinhar que ao analisar/avaliar um texto além da preocupação com a organização dos parágrafos, a ortografia, a concordância verbal e nominal, é igualmente importante que o professor observe os “acertos” em relação ao conteúdo do texto, ao nível de linguagem, a consideração das características do gênero, o nível de tratamento do conteúdo e a relação entre o que se escreve com o(s) leitor(es) presumido(s). Afinal, como asseveram Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015):

Hoje em dia, os editores de texto (como os do tipo Word, que vêm até nos celulares modernos) nos ajudam a acertar as palavras e até a concordância básica, mas eles não são capazes de consertar nossos erros de conteúdo, nível de linguagem, profundidade de tratamento do tema. Ou seja, os corretores até ajudam a corrigir os aspectos formais e superficiais, mas não são capazes de corrigir a essência, a parte mais importante e valiosa do texto. (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 81)

Assim, é possível identificar que dentre os critérios que os professores em formação - concluintes observam na avaliação dos textos dos alunos ainda não é contemplada com frequência a análise do quanto o seu escrito está adequado aos fatores extralingüísticos, contextuais e pragmáticos das formas de interação verbal que o requerem.

4.1.3 A escrita dos concluintes na Universidade

Nesta categoria são apresentadas as análises que revelam a relação dos concluintes com a escrita durante a graduação na Licenciatura em Letras Vernáculas.

Quanto ao primeiro questionamento apresentado no terceiro item do questionário o qual traz indagações sobre a relação do sujeito com a escrita de textos durante a formação, as respostas apresentadas para a questão *Quais os gêneros textuais que você produziu no ambiente acadêmico?* revelam que o mais produzido pelos professores em formação foi o gênero *artigo científico*, o qual lidera o número de citações (19,0%).

Para melhor visualização desses resultados, são apresentados na tabela a seguir o percentual de indicações apontadas para cada gênero citado pelos participantes.

Tabela 7 – Gêneros textuais produzidos pelos concluintes da Licenciatura em Letras Vernáculas-UFBA durante a formação acadêmica

Gênero	Número de citações	Percentual (%)
Artigo científico	14	19,0
Resenha	13	18,0
Resumo	12	17,0
Fichamento	7	10,0
Poema	6	8,0
Ensaio	6	8,0
Relatório	4	6,0
Conto	4	6,0
Monografia	3	4,0
Crônica	1	1,0
Memorial	1	1,0
Artigo de opinião	1	1,0
Biografia	1	1,0
Total		100

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com a distribuição do número de citações, é possível constatar que os gêneros menos produzidos durante a formação acadêmica são aqueles que estão referenciados em categorias tipológicas cujos elementos linguísticos empregados têm por escopo predominante relatar experiências vividas, situadas no tempo, argumentar pela refutação de proposições e narrar eventos e manifestações culturais de forma ficcional.

Fica evidenciado, assim, que a experiência com a produção de textos durante a formação inicial esteve concentrada, estritamente, na produção de gêneros do domínio discursivo científico, com predominância da escrita de artigos (19,0%), resenhas (18,0%) e resumos (17,0%).

Obviamente, é relevante e consentâneo requerer do estudante universitário a escritura de gêneros dessa natureza, visto que possuem correspondência com a atividade acadêmica. Convém sublinhar, no entanto, que a escrita desses textos não deve ocupar uma posição de exclusividade nas salas de aula dos cursos de formação de docentes se convertendo,

analogamente, em um modelo engessado de 'produção escolar', como têm sido tratados em muitas salas de aulas das universidades.

Assim, nos cursos de formação inicial são também merecedoras de atenção nos componentes curriculares as atividades que contenham situações nas quais os professores possam empreender a convivência com a produção de textos jornalísticos, literários, argumentativos, do domínio interpessoal, sem relegar à segundo plano a escrita de textos memorialísticos nos quais reflitam sobre sua formação e os instiguem a responder indagações nas quais explicitem *“que professor sou eu?”*; *“como tenho investido na minha formação?”*; *“com que habilidade tenho lidado com a escrita de textos cotidianamente?”*, uma vez que esses textos podem funcionar para eles como objeto de reflexão e de pesquisa. É importante requerer desses professores em formação no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas a produção dos variados textos que circulam socialmente.

As respostas apresentadas para a segunda questão do terceiro item que indaga *Com que propósito (s) os textos eram produzidos?* apontam para dois propósitos distintos. Agrupei as variadas asserções que convergiam para cada propósito revelado. O primeiro deles atingiu o maior número de citações, reunindo 86,7% das respostas, as quais revelam que a finalidade predominante da escritura era servir de:

- a) **Avaliação da aprendizagem de conteúdos estudados nos componentes curriculares.** Esse propósito é identificado nos variados discursos expostos pelos professores em formação – concluintes, como atestam os excertos aqui transcritos:

A19: *“Avaliação parcial para a conclusão das disciplinas”.*

A39: *“Para cumprir avaliação das disciplinas”.*

A41: *“Sempre para fins avaliativos”.*

A58: *“Para atender as necessidades e objetivos acadêmicos (por exemplo, a avaliação)”.*

A60: *“Para entregar ao professor”.*

A62: *“Para avaliar o aluno a fim de fornecer uma nota”.*

Poucos concluintes mencionaram outras razões como propulsoras da atividade de produção de textos. Nota-se que é pouco incentivado ao professor

em formação a publicação e circulação de seus escritos em suportes e contextos diferentes do espaço de aprendizagem da sala de aula. Entre as práticas dos professores formadores ainda é diminuto o quinhão destinado à inserção e exibição desses textos em outras atividades acadêmicas de amplo trânsito sociocultural e de comunicação.

Apenas dois participantes citam que a prática da escrita de textos estava voltada para o aprimoramento das habilidades requeridas para a consecução dessa atividade visando, além dos fins avaliativos, ulterior divulgação, e atingir o segundo propósito indicado:

b) Familiarização com os textos acadêmicos e desenvolvimento de habilidades. Como mostram os excertos de:

A34: *“Percebi que essas atividades foram passadas com o intuito de familiarização, desenvolvimento e aprimoramento das habilidades relacionadas à escrita”.*

A64: *“Familiarização com os textos acadêmicos; avaliar o conhecimento do aluno acerca de determinado assunto; desenvolvimento da visão crítica sobre determinado assunto; produção de artigos científicos a serem futuramente apresentados em eventos como congressos e encontros dos estudantes de Letras”.*

A proporção das variadas respostas apresentadas está agrupada na tabela abaixo e é acompanhada dos respectivos percentuais de indicações:

Tabela 8 - Propósitos da produção de textos durante a formação dos concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas – UFBA

Propósitos	Número de indicações	Percentual (%)
Avaliação da aprendizagem de conteúdos estudados nos componentes curriculares	13	86,7
Familiarização com os textos acadêmicos e desenvolvimento de habilidades	2	13,3
Total	15	100

Fonte: Dados da Pesquisa

A análise dos índices apresentados deixa evidente a situação de confinamento das escrituras dos concluintes. A maioria dos textos que produzem sequer ultrapassa os muros da universidade para interagir, receber apreciações críticas de outros leitores e redatores que não sejam apenas os

seus professores. Esses dados reiteram a existência de um aspecto nada incomum, nada estranhável atinente à posição a qual é relegada a produção textual nas instituições de ensino superior, esta prática encontra-se sumariamente atrelada a fins avaliativos, inclusive, nos cursos de formação de professores de línguas. Esse aspecto é criticado pelo linguísta e professor norte-americano David Russell, que em uma entrevista concedida a Ramos e Espeiorin (2009) afirmou que:

A escrita tanto na educação secundária como na superior, funciona principalmente para mostrar a aprendizagem, e o professor exerce o papel de examinador quando lê. Mas, naturalmente, essa não é a única função possível. [...] Às vezes, essa escrita pode ser formal, às vezes, informal, às vezes avaliada (com nota) e, às vezes, não. Com essas outras funções o professor pode exercer outros papéis além de examinador, papéis tais como o de professor (treinador, explicador, crítico, encorajador, etc.). No final, a escrita pode funcionar como um meio para fazer com que outros mudem de opinião, seus conhecimentos, valores etc. em outras palavras, a escrita pode atender ao objetivo da comunicação. (RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 242).

Assim, pelo exame das respostas, parece claro que o trabalho de produção de textos dos professores em formação - concluintes durante a sua trajetória acadêmica não teve, efetivamente, a funcionalidade de estar inserto num circuito comunicativo, mas, prioritariamente, buscou atender a burocracia de cumprir uma tarefa curricular para receber uma nota como recompensa.

Essa situação é flagrada nos meios acadêmicos, e a participação dos professores formadores na produção dos textos dos graduandos tem, muitas vezes, se restringido à condução de comandos indicadores da construção do texto e na sua ulterior correção.

É possível se constatar que alguns professores formadores que lecionam nos cursos de graduação, por estarem azafamados pelo exíguo tempo para atender a multiplicidade de demandas dos departamentos e das atividades docentes (que envolvem a preparação de aulas, orientação de trabalhos monográficos, correção de centenas de avaliações em decorrência das turmas numerosas), não têm conseguido alcançar mais engajamento na produção, na reescrita dos textos mediante a sua co-autoria, sua parceria e incentivo aos alunos para o despacho daquelas escrituras que apresentam

qualidade na sua elaboração, maturidade na interpretação das teorias que versam sobre o ensino da língua portuguesa, se valendo de abonações em referências confiáveis para as suas afirmações, as quais são dignas de serem publicadas, de serem acessadas em contextos que ultrapassam as fronteiras institucionais, favorecendo, dessa forma, a circulação de informações que robustecem as discussões acerca desse tema.

O confinamento dos textos de grande parte dos concluintes ao espaço da sala de aula da universidade visando atender aos fins avaliativos contraria o que é disposto no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas quanto à consecução de atividades práticas para favorecer a participação dos professores em formação em eventos acadêmicos e a consequente publicação dos seus textos.

Ressalto que é mencionado no referido Projeto Pedagógico do curso de Letras (2005, p. 7) que logo no primeiro semestre do curso “o aluno encontrará um elenco de componentes curriculares introdutórios que visam a desenvolver habilidades de escrita e leitura e das técnicas de pesquisa”. E, ainda, que ele deverá cursar mais de 442h de atividades práticas, dentre as quais está elencado o componente Oficina de Leitura e Produção de Textos (68h) que tem como um dos seus objetivos oportunizar ao aluno a produção textual.

É, também, descrito no Projeto Pedagógico do curso de Letras que:

Ao longo do curso, o graduando desenvolverá competências e habilidades para: compreender, analisar e produzir textos de gêneros variados; [...] relacionar diversos tipos de textos com seu contexto de produção e recepção, e com o momento presente. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2005, p.7).

Se os docentes da Licenciatura em Letras orientassem mais os professores em formação para que essas produções escritas requeridas no curso fossem apresentadas nos eventos das Atividades Complementares, evidentemente, tais escritos teriam mais chances de serem publicados (em anais, sites de congressos etc.), de serem acessados por um público de variados leitores. De acordo com a Resolução 002/2004:

Art. 1º - Atividades complementares são um conjunto de experiências de aprendizagem realizadas durante o curso na UFBA ou em instituições de ensino superior, programas, serviços de natureza educacional, que têm como objetivo

ampliar as possibilidades de aprendizagens teóricas e práticas do campo das Letras e em áreas correlatas, através do aproveitamento das experiências extracurriculares.

Art. 2º - As atividades complementares compreendem as seguintes modalidades: pesquisa, extensão, estágio, programas especiais, cursos, disciplinas de graduação, atividade curricular em comunidade e **eventos acadêmicos**.

§ 8º - Na modalidade eventos acadêmicos serão consideradas atividades como: congresso, seminário, simpósio, mesa-redonda, palestra, conferência, oficina, debate, jornada, encontro e outros similares, realizadas por instituições reconhecidas pela área acadêmica, das quais o aluno tenha participado como ouvinte, **apresentador** ou organizador.

Art. 4º - Serão reconhecidas como Atividades Complementares as atividades desenvolvidas pelo aluno desde o primeiro até o último semestre do curso de Letras. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2005, p.61) [Negritos meus].

Os resultados alcançados com a realização de um estudo sobre uma obra literária ou um livro didático, feitos por um professor em formação, por exemplo, poderiam ser apresentados em forma de um seminário nas Atividades Complementares e, desses estudos, poderiam ser extraídos artigos que fossem encaminhados para publicação.

Destarte, a circunscrição da escritura do professor em formação ao espaço da sala de aula, mormente para fins avaliativos das disciplinas precisa ser revista pelos formadores e coordenadores dos cursos de licenciatura, uma vez que essa prática traz a reboque como corolário a falta de incentivo para que esses sujeitos lidem, habilmente, com as normas das editoras de periódicos e possibilitem a circularidade ao seu texto (mediante a sua publicação), evitando que depois de recebida a nota (geralmente atribuída pelo professor, o seu único leitor) este tenha como destino final o engavetamento.

A experiência de produzir textos para um fim específico sem que haja a sua publicização parece influenciar, também, a prática de alguns dos concluintes como A16, A19, A59, A35 e A71 visto terem afirmado no sétimo item do questionário desta pesquisa (o qual indaga *Como são divulgados os textos escritos pelos alunos?*, cujas respostas apresentadas são analisadas nesta Tese na categoria *A escrita na docência dos concluintes*) que na prática da docência não promovem a divulgação dos textos dos seus alunos. É provável que, à semelhança de seus formadores da universidade, esses

sujeitos estejam tratando tais textos como meios para realizar exclusivamente atividades avaliativas.

4.1.4 Crenças dos concluintes sobre a formação inicial

Nesta categoria são analisadas as percepções dos concluintes acerca das contribuições do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas no que se refere ao seu preparo para exercer a docência e atuar na formação de competentes produtores de textos.

As diferentes respostas apresentadas pelos professores em formação para a pergunta do quarto item do questionário que indaga: *De que modo os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas contribuíram para a sua compreensão sobre o ensino da escrita na escola?*, fazem aflorar as crenças e sentimentos desses sujeitos sobre a medida da utilidade dos conteúdos estudados na academia para ampliar a sua compreensão sobre a manifestação da língua escrita em diferentes gêneros e a sua funcionalidade.

É importante observar que a maioria dos professores (66,7%) creem que os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas não contribuíram significativamente para propiciar o alcance do nível satisfatório de entendimento sobre como os conhecimentos sobre a escrita poderiam servir de referencial para a sua prática docente e tornar-se-iam didaticamente ensináveis, nem como desenvolver estratégias, em diferentes contextos de atuação, para o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos na elaboração de textos.

Os variados discursos foram reunidos nas diferentes crenças. Na primeira, reúno aqueles nos quais os concluintes revelam o seguinte aspecto:

a) **Crença que os componentes curriculares não contribuíram efetivamente para a compreensão sobre o ensino da escrita.**

É observado por dois sujeitos que os estudos explorados no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas favoreceram, de algum modo, a aprendizagem de conhecimentos teóricos sobre a produção dos gêneros textuais, carecendo, no entanto, de informações, precisas, consistentes sobre

como abordar, em termos práticos, o seu ensino em sala de aula. Como atestam as declarações de:

A59: *“As disciplinas me ajudaram a compreender os diferentes gêneros textuais, mas não contribuíram para que eu pudesse ter clareza sobre os métodos, a didática para ensinar a escrita”.*

A33: *“O curso de Letras pouco contribuiu para a minha compreensão do ensino da língua escrita. Acredito que o curso de Letras contribuiu diretamente para o meu desenvolvimento como produtora de textos, e, apenas indiretamente para o ensino, tal desenvolvimento contribuiu para as minhas atividades em sala de aula”.*

São apontados por três concluintes os componentes curriculares que trataram da relevância da inserção de atividades envolvendo a produção de textos escritos no espaço escolar. De acordo com suas percepções, estes asseveram, contudo, a insuficiência de aprofundamento na abordagem de situações, estratégias atinentes a didatização dos conhecimentos sobre a escrita que perpassa o curso, fato que é constatado em suas declarações que assim afirmam:

A34: *“De um modo geral, os componentes curriculares tiveram sua parcela de participação nas diversas compreensões que eu tive em relação ao ensino escolar, em sua amplitude. Observei que as disciplinas de Estágio I e II foram as que abordaram de forma mais efetiva os eixos da língua (escrita), pois ao estudá-las, pude focar em cada eixo e vislumbrar a possibilidade de trabalhar a língua como um todo, mas não posso dizer que os estudos acadêmicos foram suficientes para eu compreender como deve ser feito o ensino da escrita na escola”.*

A35: *“Uma disciplina especificamente contribuiu muito para a minha compreensão sobre o ensino da escrita: LET A40 (Oficina de Leitura e Compreensão de Textos Acadêmicos). Com essa disciplina, pude perceber a importância dos gêneros textuais e suas especificidades. Também compreendi melhor como os gêneros estão presentes no cotidiano. Outras disciplinas me levaram a entender a importância da*

utilização de textos na sala de aula, mas, em geral, as contribuições das disciplinas ainda não são suficientes para o ensino”.

A45: “Se a formação é de professores, ironicamente, é deficiente, aqui, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, somente nas disciplinas de Estágio da Língua Portuguesa ela ganha algum contorno. Ainda não há práticas de ensino supervisionadas, ao menos não nos são mostradas as diversas situações que emergem de uma sala de aula e como devemos agir diante de tais sobressaltos. Mas, alguns princípios de práticas de escrita, gramática, leitura e literatura parecem contrastar com alguns anos de curso quase estritamente teórico. Aparentemente, as disciplinas que tratam de literatura e escrita deveriam exercer um sentido político-artístico, mas também cultural e pedagógico, pois, quando separamos a escrita da didática, perdemos seu sentido ideológico. Somente tive essa compreensão em Estágio I da Língua portuguesa, o que me levou a criar atividades nas quais os alunos fossem os produtores dos textos, para que eles sentissem que poderiam fazer parte da produção literária, construindo suas histórias e inscrevendo suas identidades no papel.

Chamam a atenção os comentários feitos por A44, esta concluinte aponta que os fatores extrínsecos ao curso são impeditivos para a transposição dos conhecimentos sobre o ensino dos gêneros textuais escritos abordados nos componentes curriculares e o quanto a articulação desses conhecimentos com a sua docência se torna inexequível pelo fato de desconsiderarem as precariedades existentes nos contextos escolares, e por não capacitá-la para o enfrentamento das dificuldades evidenciadas na sua prática. Conforme atestam as suas palavras:

A44: “Teoricamente os componentes foram muito produtivos, pois pude compreender melhor os objetivos de se ensinar determinado gênero, a importância de cada gênero para o desenvolvimento do estudante, etc. Porém na prática não tem se mostrado muito eficaz, visto que não há estrutura necessária para o desenvolvimento de tais atividades que giram em torno de elaboração de cada gênero. Na escola pública praticamente não temos materiais para trabalhar com os alunos, os livros didáticos são

em sua maioria um 'lixo', não podem fazer cópias para todos os alunos e recebemos muito pouco para poder fazer as coisas funcionarem por conta própria, a faculdade não me ensinou a trabalhar dentro das dificuldades de uma escola, ela me ensinou a trabalhar no paraíso”.

Dentre os respondentes, alguns apresentaram declarações mais enxutas, sintéticas, sem fazer menção de outras aprendizagens teóricas, mas que deixam evidente a sua percepção acerca da diminuta contribuição dos componentes curriculares para o seu entendimento sobre a abordagem do ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, como ilustram os excertos transcritos abaixo:

A41: *“Resumindo, contribuiu muito pouco”.*

A60: *“Poucas disciplinas contribuíram. O curso de Letras não prepara muito o estudante para trabalhar com os alunos como produtores de textos”.*

Uma parcela menor, de apenas cinco professores, avalia que os componentes curriculares contribuíram positivamente, subsidiando informações para que construíssem diferentes saberes sobre a escrita e o ensino. As declarações dos concluintes convergem para o seguinte aspecto:

b) Crença que os componentes curriculares contribuíram positivamente para a compreensão sobre o ensino da escrita. Como mostram as declarações, a seguir, as quais ressaltam a percepção de diferentes critérios a serem considerados na sua realização:

- 1) Mediante a observância dos gêneros que circulam socialmente e pelo deslocamento da ênfase no estudo gramatical, como é apontado por:

A19: *“Ressalto a importância dos estudos sobre Marcuschi que escreveu sobre os gêneros textuais e salientou que o ensino da escrita deve ser feito através dos textos que permeiam o cotidiano”.*

A71: *“De uma forma muito significativa, pois tomei conhecimento de que o ensino da língua portuguesa não se restringe em lições de gramática normativa. O professor precisa ter bem definido o conceito de língua,*

antes mesmo de preparar suas aulas, pois desta forma poderá contribuir para que seus alunos possam compreender o propósito das aulas”.

- 2) Pela observância de que o trabalho com a escrita de textos deve estar inserto na sala de aula, ocorrendo a sua integração com os demais eixos no estudo da língua, segundo a declaração de:

A39: “Foram muito importantes, pois pude compreender que a escrita compõe um dos quatro eixos do aprendizado e é de fundamental importância que se dedique sempre uma atenção especial, no que se refere aos métodos de ensino da escrita”.

- 3) Pela reflexão sobre a diversidade de textos e da produção do aluno. Tal como atestam as palavras de:

A62: “Contribuiu de forma decisiva, pois com matérias diferentes o estudante de letras entra em contato com escritas variadas e quando ele vai efetivamente para a docência, essas matérias funcionam como referência para alinhar a reflexão sobre a escrita do aluno”.

- 4) Pelo conhecimento sobre a legislação de ensino. Como afirmam as declarações de:

A58: “Por meio da análise de legislações pedagógicas, de pensamento de intelectualidades da área”.

Na tabela - 9, as variadas asserções apresentadas para a pergunta do item em foco são agrupadas em crenças distintas para as quais as percepções reveladas pelos professores em formação estão relacionadas e são indicados os percentuais que mostram a frequência com que foram citadas:

Tabela 9 - Crenças dos concluintes sobre as contribuições dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas-UFBA para a compreensão do ensino da escrita

Crenças	Número de citações	Percentual (%)
Crença que os componentes curriculares não contribuíram efetivamente para a compreensão sobre o ensino da escrita	10	66,7
Crença que os componentes curriculares contribuíram positivamente para a compreensão sobre o ensino da escrita	5	33,3
Total	15	100

Fonte: Dados da Pesquisa

A frequência das indicações apresentadas nas crenças reveladas atesta que, do ponto de vista da maioria dos professores em formação (66,7%), os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas estão esvaziados dos conhecimentos teóricos e práticos que consideram como imprescindíveis para que detenham o domínio das habilidades e competências para uma efetiva abordagem do trabalho com a produção de textos na sua ação docente. Isso é refletido, diretamente, na avaliação que fazem do quanto está comprometido, afetado, o seu preparo para ter uma atuação mais incisiva, profícua no auxílio prestado aos alunos para tornarem-se produtores de textos.

No que tange à pergunta do quarto item do questionário que indaga: *Você considera que os conhecimentos sobre o ensino da escrita o deixaram bem preparado para atuar na formação de competentes produtores de textos? Por quê?*, foi possível constatar que, diante dessa indagação, os concluintes se inclinaram a refletir sobre o seu estágio de capacitação para trabalhar com a escrita na escola e aquilatar o quanto de investimento, de atenção, seriam necessários angariar para continuar desenvolvendo competências que os fizessem alcançar maior êxito em sua caminhada profissional, lidando com o ensino da produção de textos escritos.

Prevaleceu, nas variadas respostas expostas pelos professores em formação - concluintes, a límpida convicção de que estes sujeitos se sentem despreparados para exercerem essa tarefa de modo abalizado e obliterar os problemas encontrados na prática docente. A maioria das respostas, o

equivalente a um percentual de 80% das afirmações, converge para o seguinte enfoque:

a) **Crença que não se sentem preparados para atuar na formação de produtores de textos.** Dentre os fatores apontados que julgam como determinantes dessa condição estão os listados a seguir:

1) A desarticulação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente devido à falta de aprofundamento no estudo específico da abordagem da escrita na escola. Como é verificado nos comentários de:

A33: *“Não. Contribuiu muito pouco. A minha formação apenas apresenta uma literatura básica acerca desse tema”.*

2) O demasiado enfoque do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas na formação de pesquisadores. Como é afirmado por:

A34: *“Como eu pude perceber com o passar do tempo, a UFBA tem uma inclinação pedagógica voltada para a pesquisa, ou seja, ela tem como objetivo formar pesquisadores. Não estou dizendo que essa característica da universidade é ruim. Por outro lado, há uma deficiência na formação de professores, porque as aulas em Letras não trazem muitas reflexões para a aplicação dos estudos em sala de aula. Para formar competentes produtores de texto, eu vou, enquanto professor em formação, buscando leituras e estudos complementares em apostilas, livros, eventos e outras fontes que, na maioria das vezes, nem são ventiladas no ambiente acadêmico”.*

A35: *“Não. O curso de Licenciatura em Letras precisa ser melhor estruturado e ter um direcionamento mais eficaz em relação à preparação do professor. Poucas disciplinas têm esse caráter e muitas são ministradas na faculdade de educação. O curso não nos prepara para atendermos às exigências do campo profissional, uma das quais é justamente a formação de produtores de textos”.*

A59: *“Não. Somos formados para ser pesquisadores muito mais do que professores. As técnicas aprendemos na prática escolar”.*

- 3) Restritas informações sobre o ensino da escrita nos temas estudados nos componentes curriculares. Como é citado por:

A71: *“Não, apesar dos componentes serem bem interessantes e de ter aprendido muito, acho que eles são poucos para os alunos de Letras. Durante toda graduação só tive uma disciplina voltada para textos em sala de aula e mesmo assim optativa, prova de que nem todos os alunos saem com essas diretrizes básicas”.*

A60: *“Passei a estudar e entrei em contato com outros autores que falam sobre o assunto; passei a avaliar a escrita dos outros e aprendi a planejar a minha escrita. Tudo isso se tornou ferramenta, mas foi pouco para formar produtores de textos.*

A64: *“Não. Os componentes curriculares não foram suficientes e sua abordagem não tão ampla, porém foram apresentadas técnicas muito úteis que fizeram com que eu avaliasse e estivesse mais atento ao que escrevo, e me tornando capaz de ajudar outros a produzir textos de boa qualidade”.*

A41: *“Não, pois foram insuficientes”.*

- 4) Pouco tempo destinado à prática docente. É o que pode ser visto dos depoimentos dos seguintes sujeitos:

A39: *“Os conteúdos vistos serviram de embasamento teórico, porém, faltou mais prática”.*

A58: *“Não. Acredito que o conhecimento adquirido na formação docente somente surtirá efeito com um certo tempo de atuação na profissão docente. Um tempo de adaptação para que se possa aplicar os conhecimentos teóricos”.*

As respostas evidenciam o descontentamento dos professores em formação – concluintes participantes desse estudo, em relação à diminuta articulação existente entre os conhecimentos acadêmicos – científicos e os práticos sobre o ensino da produção de textos nas abordagens feitas nos

componentes curriculares e, ainda, a pouca oferta de disciplinas voltadas para esse fim na composição do currículo do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.

Chama a atenção a situação de desconforto mencionada por A44 e A45, da atual diretriz na qual estão calcados os enfoques dos componentes curriculares do curso, que não favorecem o desenvolvimento da competência para a didatização dos saberes sobre a escrita e não contemplam a discussão sobre como o professor deve lidar com as variáveis específicas (onde e quando acontecem a produção textual, as situações de sua realização, o nível de proficiência do público-alvo/escritor, os objetivos que norteiam a escritura, a qualidade dos recursos materiais, etc.) nas condições nas quais atuam. E, ainda, pelo fato de ser temporizado pelas práticas institucionais da universidade o atendimento às solicitações dos estudantes para redimensionamento do curso, tais componentes curriculares não sofrem uma reestruturação, assim comentam os concluintes:

A44: “Me sinto despreparada para enfrentar tantos obstáculos, a faculdade, por estar fechada em si mesma, prevê apenas uma escola ideal, esquecendo que o ensino no país está precário. Mesmo com todas as reclamações que nós estudantes fazemos em relação a esta questão nada é modificado e nós acabamos sempre tendo um choque de realidade quando vamos, efetivamente, dar aulas”.

A45: “Não estou preparado o suficiente. Os alunos de Letras da UFBA encaram as disciplinas de Didática como martírios, pois, de fato as primeiras disciplinas são bastante teóricas e mais parecem versar sobre o universo de outros cursos. Somente nas disciplinas que realizam a ponte entre estudos das Letras e a Educação é que essas questões são levantadas, ainda que timidamente. Ninguém passa incólume e o choque com a realidade é brutal: como fazer com que alunos que estão em pé, gritando e beliscando outros colegas tornem-se produtores de texto, ou, ao menos prestem a atenção no que se está pedindo. Indubitavelmente, são poucas informações acerca do ensino da escrita e tais informações pouco trazem de praticidade, atuar na formação dos alunos, principalmente no que diz respeito à produção oral e escrita é algo que

somente se desenvolve fora da Universidade e isso é um problema, pois, fora da academia outros padrões são articulados, outros modelos são reproduzidos, métodos estes que não estão banhados pelo pensamento crítico-reflexivo da academia e que acabam perpetuando os modelos vigentes na sociedade, tomando a Escola um reflexo da desigualdade”.

É significativo ressaltar que a percepção de que os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas não contribuíam, efetivamente, para a formação docente foi também revelada pelos professores em momento anterior, na avaliação parcial que fizeram das contribuições do curso, após dois semestres do seu ingresso, quando realizei o mapeamento das suas crenças em pesquisa realizada no ano de 2010. Esses professores assinalaram que havia um distanciamento entre os pressupostos teóricos estudados no curso e os conhecimentos e habilidades requeridas para a prática pedagógica e apontaram a necessidade de redirecionamento do curso.

Os depoimentos que são expostos, a seguir, em forma de excertos, foram transcritos das respostas apresentadas ao questionamento feito em entrevista semi-estruturada o qual indagava *“Você acredita que é necessária uma revisão/mudança nos componentes curriculares do primeiro e segundo semestres do curso para que favoreça uma melhor formação do professor de língua portuguesa?* Foi possível notar que para esses sujeitos faltava uma efetiva articulação entre as abordagens dos componentes curriculares cursados nos semestres iniciais do curso com a prática pedagógica. Essa crença apareceu, claramente, representada no discurso de:

A33: “Sim. No curso de Letras não recebemos muitas informações para atuar na formação de produtores de textos, as disciplinas não enfatizam diretamente a relação do conteúdo estudado com o ensino, servem apenas para embasamento teórico”.

As palavras de A34 revelaram a tendência para a qual convergem as abordagens do curso. De acordo com o que foi mencionado por esse participante, são poucos os encaminhamentos que visam a prepará-lo para a realidade educacional na qual irá atuar. De acordo com a sua percepção, as

abordagens do curso centram-se nos estudos sobre a língua, voltam-se para a pesquisa e distanciam o seu foco da formação do professor.

A34: *“Eu acho que a instituição só tem um direcionamento para a pesquisa (...), não vejo tanta ênfase na formação dos professores. Percebo que aqui tem um estudo mais direcionado para a pesquisa (...). Acho que a deficiência daqui é não formar professores. Aqui o foco mesmo é a pesquisa (.). Estou no 3º semestre e estou preocupado em como é que eu vou desenvolver esse caráter de professor?. Minha prática de professor? Já que a gente tem que aprender isso sozinho?”*

Os professores em formação ressaltaram, ainda, no terceiro semestre, que era necessário vivenciar atividades práticas no início do curso, como evidenciam os excertos:

A41: *“Nesses três semestres da graduação, eu sinto falta de prática, que tenhamos oportunidade de ir à prática para exercitar o que temos discutido em sala de aula, nos textos teóricos, que são longos e cansativos, mais que deixam sua contribuição para a nossa formação, mas falta essa complementação de teoria junto com a prática, que eu acho que daria mais certo vivenciar, na prática, aquilo que aprendemos nos textos teóricos. Eu vejo que a relação do ensino da academia com a preparação para o ensino é muito deficiente, porque o curso de Letras tem duas vertentes: uma para a licenciatura e outra para o bacharelado, eu vejo, aqui, muito mais ênfase para o bacharelado, para a pesquisa, do que para a licenciatura!. Os alunos aqui são, o tempo todo, incentivados à pesquisa e não ao ensino, à licenciatura. Há pouca relação entre as matérias e o que o professor vai ter que ensinar (...).*

A45: *“Eu acho que precisamos de uma formação para profissionais que vão dar aula. Eu acho que é complicado aqui!, porque a gente só vai ter disciplinas, como Didática, por exemplo, no 5º semestre. Se a intenção é formar profissionais para dar aulas, formar professores, seria necessário incluir outras disciplinas para trabalhar essa questão da Didática, já no 2º semestre”*.

A44: *“Acho que a partir do segundo semestre, [] já que se tem a intenção de formar o professor, deve-se mudar muita coisa no curso (.), por exemplo, os professores se empenham muito nas matérias de linguística, de literatura, mas não trabalham, de nenhuma forma, a questão profissional, de como você lidar com aluno e do que você deve apresentar em sala de aula. A visão que você tem aqui é de pesquisador, é a visão totalmente acadêmica, que às vezes não dá pra você transpor o que aprende aqui para a escola. [] São coisas muito teóricas que você precisa ter um amadurecimento para isso. Acho que precisamos de disciplinas de didática, já no começo, ou de inserir, dentro das matérias, como se pode dar aula”.*

A71: *“Acho que no curso de licenciatura as matérias deveriam ser mais voltadas para a sala de aula porque há uma grande diferença entre aprender algo e você passar por aquilo que você aprendeu. Observo que em outros lugares o curso é mais voltado, realmente, para a sala de aula. Eu percebo, aqui, essa dificuldade porque as matérias que a gente vai pegar de práxis pedagógica, de sala de aula, são matérias no final do curso e se a gente é convidado, é chamado para fazer um estágio, sente dificuldade na maneira como vai abordar o assunto, como vai chegar para os alunos e passar o que a gente aprendeu. Acho que seria importante rever a grade do curso ou acrescentar algumas disciplinas voltadas para o ensino, nos primeiros semestres. A gente aprende logo no início do curso sobre variação linguística etc., mas não tem um direcionamento de como passar isso em sala de aula. A gente aprende de forma teórica, mas na hora de passar isso para o aluno, de ensino fundamental e médio a gente tem que mudar a metodologia tem que criar metodologias”.*

Analisando os depoimentos dos participantes desse estudo nos diferentes momentos da investigação, reporteime ao Projeto Pedagógico e à Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e identifiquei alguns aspectos que contribuem para assinalar o descompasso existente entre a formação na academia e o encaminhamento para a atuação docente no ensino da escrita, mencionado por esses sujeitos.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas tenha como pressuposto que esteja delineado no *perfil do graduando* a capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita e que este possa:

Desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e **produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos** e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos lingüístico, cultural e estético. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UFBA, 2005, p. 6). [Negritos meus].

E, ainda, que ao longo do curso o graduando desenvolva competências e habilidades para:

Compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre língua, linguagem, literatura e cultura e sobre **problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua e respectivas literaturas, nos diferentes níveis**. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UFBA, 2005, p. 8). [Negritos meus].

a composição curricular dessa licenciatura, contudo, ainda precisa contemplar especificidades para que possa assegurar, de fato, maior congruência com esses pressupostos.

Na observação da Matriz Curricular é possível constatar que, em termos quantitativos, os componentes que abordam as questões relacionadas ao ensino são uma minoria em relação ao volume geral dos componentes ofertados no curso que versam sobre os estudos da Língua Portuguesa (cujos conteúdos enfocam o estudo da sua história, da morfologia, da fonética e fonologia, da sintaxe), da Linguística e da Literatura. É mínimo o espaço destinado às reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa. Poucos componentes curriculares obrigatórios detêm-se nas questões específicas sobre o ensino da escrita. (v. Matriz Curricular – Anexo B, p.231).

Ao analisar os programas dos componentes curriculares listados do 1º ao 6º semestre do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas é possível constatar que eles não contemplam o estudo de teorias e de práticas sobre o ensino da escrita.

Componentes como LET A09 Oficina de Leitura e Produção de Textos e LET A13 Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa (oferecidas no 1º

semestre) e LET A28 Introdução à Análise Textual (oferecida no 4º semestre) que tratam, respectivamente, de questões relacionadas à escrita e a leitura de variados gêneros, que poderiam contribuir para discutir questões sobre esses temas e relacioná-las ao ensino, contudo, não aprofundam discussões nesse sentido.

Não são observados nas ementas e conteúdos de LET A09; LET A13 e LET A28 pressupostos que permitam ao professor em formação inicial refletir sobre a produção escrita no ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica.

Em LET A09, por exemplo, é relacionado o conteúdo *O sujeito autor-leitor: a leitura e a escrita como objeto de estudo*; mas não há espaço para que o professor em formação-concluinte reflita sobre a escrita como objeto de ensino. São propostas indagações como ‘*O que é ler e escrever?*’, ‘*Como leio e escrevo?*’, mas não são encaminhadas questões que discutam “*Como abordar o ensino da escrita no ensino fundamental e médio?*; *Quais procedimentos didáticos favorecem ao aluno o aprendizado para a produção de textos escritos de diferentes gêneros, favorecendo a interlocução em variadas condições de produção?*”. Em LET A28 é proposto o estudo da estruturação de textos em português e indicado o conteúdo ‘*Textos escritos*’, entretanto, não é citado o estudo dos procedimentos metodológicos que podem ser empregados para a aprendizagem dessas produções. (v. programas de LET A09 - Anexo I, p.238, LET A13, Anexo - J, p. 239 e de LET A28 – Anexo K, p.240).

Assim, o embasamento no estudo dos processos metodológicos que focalizam o trabalho com a produção de textos escritos como objeto de ensino não se efetiva durante os três anos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA. Os componentes curriculares oferecidos durante esse período não apresentam leituras nem atividades práticas de aproximação com situações didáticas que permitam aos professores refletirem sobre as concepções que orientam as suas crenças sobre a escrita e o seu ensino.

Nos componentes EDC A11 Didática e Práxis Pedagógica I (5º semestre) e EDC A12 Didática e Práxis Pedagógica II (6º semestre), os conteúdos focalizam os fundamentos epistemológicos da organização da prática pedagógica; tipologias e etapas de planejamento de ensino; os recursos didáticos; a avaliação da aprendizagem etc., mas não há uma referência

específica sobre a abordagem da escrita na sala de aula. Chama a atenção que em EDC A11 são citados os PCN na relação dos conteúdos, porém eles são indicados para encaminhar o estudo sobre teorias do currículo e em EDC A12 é apontado o conteúdo *A prática pedagógica no processo de ação-reflexão-ação: a práxis e as micro-aulas*, contudo não é mencionado, explicitamente, o que deverá ser considerado nas micro-aulas a respeito das orientações propostas pelos documentos oficiais para o trabalho com a escrita. Os programas desses componentes não preveem a discussão das Orientações Curriculares do Estado da Bahia para o ensino da Língua Portuguesa. (v. programa de EDC A11 - Anexo L, p. 241 e o programa de EDC A12 – Anexo M, p. 243).

Somente em componentes optativos como LET C26 Leitura e Escrita em Língua Portuguesa e LET C28 Gêneros Textuais em Língua Portuguesa e em EDC A62 Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa, um componente obrigatório oferecido partir do 7º semestre, é possível encontrar em seus programas conteúdos nos quais há menção a temas sobre a escrita no ensino da Língua Portuguesa. (v. Programa de LET C26 – Anexo N, p. 245 e Programa de LET C28 – Anexo O, p.247).

Chama a atenção que no componente curricular LET A03 Seminários Interdisciplinares-Ensino (do 7º semestre) embora a ementa explicita que trata da *Discussão de temas relacionados ao ensino da língua, da literatura e da cultura vernácula*, ficam sem nenhuma especificação ao que se referem as 34h destinadas para esse componente, se são atividades que abordem o ensino da produção de textos, quais são os seus objetivos etc., visto que é mencionado no programa que o seu conteúdo é *variável à cada semestre*. (v. Programa de LET A03 - Anexo P, p.249).

Nos programas de EDC A62 Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa (oferecido no 7º semestre) e EDC A63 Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa (oferecido no 8º semestre) é possível verificar um espaço que trata da escrita de textos em práticas de ensino da Língua Portuguesa. Apresento no quadro a seguir as ementas e os objetivos desses componentes curriculares.

Quadro 5 - Ementa e Objetivos de Componentes Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas - UFBA

	EDC A62 Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa (oferecido no 7º semestre)	EDC A63 Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa (oferecido no 8º semestre)
Ementa	Estudo teórico-metodológico da língua materna no campo da produção oral e escrita de texto, da leitura e de gramática, numa perspectiva sóciointeracionista e sócio-histórica, visando à análise e construção de práticas pedagógicas do ensino fundamental e médio.	Planejamento e implementação de atividades de ensino/avaliação, na escola fundamental ou média, relativas uso da Língua Portuguesa, enquanto prática voltada para o desenvolvimento das condições de leitura/produção de texto, em uma proposta sóciointeracionista de usos lingüísticos e na perspectiva, fundamentalmente, da coesão e coerência quanto à reflexão lingüística.
Objetivos	<p>Construir e implementar sequências de práticas pedagógicas de língua materna para o aluno do ensino fundamental e médio, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno, sua história, suas possibilidades como sujeito cognoscente; • A língua em sua pluralidade dialetal e seu funcionamento em diferentes contextos; • O texto como eixo do ensino na constituição do leitor e produtor de textos orais e escritos; • A leitura, a oralidade, a escrita e os fatos da língua como objetos de ensino que, mantendo suas especificidades, se integram. 	<p>Construir e implementar sequências de práticas pedagógicas de língua materna para o aluno do ensino fundamental e médio, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno, sua história, suas possibilidades como sujeito cognoscente; • A língua em sua pluralidade dialetal e seu funcionamento em diferentes contextos; • O texto como eixo do ensino na constituição do leitor, receptor e produtor de textos orais e escritos; • As especificidades dos objetos de ensino: leitura, oralidade, escrita e usos lingüísticos e sua interrelação.

Fonte: Programas de EDC A62 e EDCA63 - Departamento de Educação – Faculdade de Educação – FACED/UFBA

A referência bibliográfica que é indicada para os estudos dos componentes curriculares EDC A62 e EDC A63 incluem textos que enfocam o ensino da escrita. O contato com textos que versam sobre o trabalho com a escrita em situações didáticas somente é facultado ao professor em formação na Licenciatura em Letras Vernáculas nos semestres finais do curso, ou seja, nas “vésperas” da sua atuação docente na condição de estagiário. (v. Programa de EDC A62 – Anexo Q, p. 250 e de EDC A63 – Anexo R, p.251).

Embora seja ressaltado no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras que:

Os componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa serão alocados no departamento de Letras Vernáculas. Desse modo, o Instituto de Letras chamará para si a responsabilidade de formar integralmente o professor de Língua Portuguesa e, desta forma, passará a atuar de modo mais eficaz junto ao sistema de ensino básico. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2005, p. 10).

O que se verifica, na prática, é que a alocação dos componentes curriculares EDCA11, EDC A12, EDC A62 e EDC A63, não se efetiva no Instituto de Letras, mas na FACED. A composição dos programas desses componentes parece ficar a cargo do departamento de educação havendo, portanto, um distanciamento e pouca integração entre a formação orientada pelo Departamento de Letras Vernáculas e o de Educação.

A falta de vínculos dos professores em formação com as situações didáticas na fase inicial e no decorrer do curso é consequência, principalmente, da localização dos componentes curriculares de estágio nos últimos semestres da formação. É determinado nas normas de funcionamento do curso constantes no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras que:

O estágio compreenderá experiências diversificadas desenvolvidas em diferentes instituições ou serviços educacionais. A **regência compartilhada** deverá ser a **última etapa** e ocorrerá, preferencialmente, na rede pública de ensino [...]. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2005, p. 25). [Negritos meus].

Essa condição além de não contribuir para ampliar o conhecimento desses sujeitos sobre a realidade educacional do ensino de português nas escolas ainda compromete que esses professores realizem a articulação das teorias linguísticas a que têm acesso com a prática docente.

Percebe-se, assim, que a preocupação dos concluintes com a falta da articulação da sua formação com o encaminhamento didático-metodológico dos saberes sobre a escrita, que foi manifesta desde o terceiro semestre e que se verifica no momento da conclusão da licenciatura não é “à toa”, não é infundada, uma vez que possui singular relação com o que vivenciaram no decorrer do curso, no qual dá-se pouca consideração à leitura e discussão de

como os princípios teóricos das diferentes correntes dos estudos linguísticos refletem nos modos de conceber a língua e respaldam práticas de ensino da escrita.

Os participantes desse estudo indicaram os encaminhamentos que deveriam ser propostos na sua formação inicial. É apontada pelos professores em formação a inclusão de componentes curriculares no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas que estejam voltados para o ensino desde os semestres iniciais e que o foco dos estudos realizados nesses componentes não esteja dissociado de análises que mostrem os procedimentos pedagógicos para abordar o trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula.

Esses sujeitos chegaram à fase de conclusão da licenciatura considerando que conhecimentos sobre a língua portuguesa e a sua dimensão pedagógica são tratados como realidades estanques e sem que os professores formadores os auxiliem na superação dos problemas reais com que se deparam na prática docente. Salientam, ainda, que, para suprir sua defasagem de conhecimentos didáticos, recorrem a fontes teóricas que não são analisadas, em profundidade, nas atividades acadêmicas.

É válido salientar que, é importante promover a aproximação do professor em formação em grupos de pesquisa que funcionam na universidade, pois essa experiência pode fazê-lo conhecer as questões que estão sendo investigadas, bem como os resultados de pesquisas que apontam soluções para os problemas no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, essa aproximação não pode ocorrer em detrimento da sua capacitação para a atuação docente.

Somente três professores em formação - concluintes apresentaram asserções em que evidencia o seguinte:

2) Crença que se sentem preparados para trabalhar com o ensino da escrita. Como pode ser visto nas palavras expostas por:

A19: “Sim. Tais informações possibilitaram reflexões acerca do ensino da escrita que envolve o ensino da sintaxe, morfologia, de semântica, entre outros. O ensino de sintaxe deve ser feito à luz das reflexões acerca das mudanças sintáticas que ocorreram no português brasileiro. Porque escrevemos “dê-me”? Nenhum falante do português no Brasil realiza

essa expressão na oralidade, isto é, fazer uma reflexão em sala de aula desses assuntos”.

A62: “Sim. Porque o ato de escrever requer detalhes, estratégias, que o docente precisa formatar no aluno”.

A73: “Sim. São as diversas amarras dos conhecimentos que auxiliam o professor a orientar seus alunos como bons produtores de textos. Além de conhecimentos teóricos o professor não pode prescindir de seu histórico e experiência pessoal na orientação dos alunos”.

Chama a atenção que nas asserções dos concluintes A19, A62 e A73 é evidenciado que a sua preparação para a formação de competentes produtores de textos está atrelada a abordagem que privilegia a observação dos aspectos estruturais da escrita, sua materialidade e as possibilidades de variação (semelhantemente ao modo como ocorre a análise da Língua Portuguesa falada no Brasil) para a sua elaboração.

Os sujeitos A19, A62 e A73 não assumem, diretamente, que estejam aptos para orientar atividades que considerem o caráter interlocutório da produção de textos escritos, donde se prevê que sua realização seja feita com base na análise das condições de produção (interlocutor, finalidade, contexto de circulação e gênero textual) e que ajudem os alunos a pensarem criticamente sobre as formas de agir através da escrita.

Para possibilitar uma melhor visualização da distribuição dos percentuais atingidos pelas duas crenças para as quais estão direcionadas as respostas reveladoras da percepção dos concluintes sobre o seu preparo para atuar na formação de produtores de textos, as organizei na tabela a seguir:

Tabela 10 - Crenças dos concluintes sobre o seu preparo para atuar na formação de produtores de textos

Crenças	Número de citações	Percentual (%)
Crença que não se sentem preparados para atuar na formação de produtores de textos	12	80
Crença que se sentem preparados para atuar na formação de produtores de textos escritos	3	20
Total	15	100

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com o que é apontado pela maioria concluintes desse estudo (80,0%), o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA ainda carece de um entrelaçamento com as questões sobre o ensino da escrita, de subsídios para a sua didatização (capacitando-os para a atuação docente no Estágio Supervisionado) e de discussão dos problemas com que eles se deparam nas escolas. Isso compromete a sua autonomia, gera insegurança, fazendo com que se percebam deslocados do seu escopo de formação, que creiam que estão inábeis para a complexa tarefa de trabalhar com a produção de textos no espaço escolar.

Esse julgamento de despreparo é identificado, por exemplo, de modo semelhante, em resultados de outras pesquisas, pelas enunciações feitas por professores em formação inicial nas licenciaturas de língua estrangeira, como é observado por Alvarez (2007), que fazendo referência à Moita Lopes (1996), assim reitera:

A literatura na área de Linguística Aplicada revela uma tendência entre os pesquisadores em criar um espaço para a revisão dos cursos de formação, pois nota-se que muitos discentes não se sentem suficientemente preparados, nem em condições de tomar decisões sobre qual a melhor maneira de ensinar, portanto, recorrem a aplicação em sala de aula das técnicas e procedimentos aprendidos exatamente como foram recomendados por seus manuais de ensino ou por seus professores (Moita Lopes, 1996). (ALVAREZ, 2007, p. 193).

De acordo com o que é declarado pela maioria dos concluintes participantes dessa pesquisa, e pela análise realizada sobre o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA é possível identificar que é necessário promover a interseção dos conteúdos dos

componentes curriculares desse curso com o ensino da escrita, contemplando discussões sobre como transpor os estudos sobre língua, texto, a diversidade de gêneros, para diferentes contextos de ensino (quer no ensino fundamental quer no ensino médio), sem deixar que reflexões dessa natureza se escasseiem durante toda a formação e tornem-se exclusividade dos componentes de Estágio Supervisionado I e II como, via de regra, tem acontecido. A respeito da relação entre os estudos teóricos e a prática de ensino, Rafael (2014) salienta que:

Os cursos de formação, especialmente os cursos de Licenciatura em Letras, precisam dar conta dessa relação, o que, como defendemos, não deve se restringir à mera exposição do aluno futuro professor às informações teóricas de uma disciplina científica de referência (a Lingüística Textual, por exemplo). (RAFAEL, 2014, p.1).

Convém atentar para o que é recomendado por esse autor quando afirma que o curso de Licenciatura em Letras deve “implementar a inclusão dos estudos sobre transposição didática como objeto de ensino durante a formação inicial de seus alunos (futuros professores)”. (RAFAEL, 2014, p.2). E, ainda, quando este assevera que:

Na mesma medida em que gênero textual, por exemplo, sendo um conteúdo de natureza científica, precisa ser estudado pelo formando em Letras, o como ensinar gêneros textuais precisa ser eleito como objeto de ensino nos cursos de formação de professor de língua materna. Em outros termos, ou de forma mais ampla, defendemos a transposição didática como objeto de saber que precisa ser ensinado, e não apenas aprendido (nem sempre) por imitação ou como saber de “experiência”, o que poderá fazer perpetuar práticas injustas de ensino. Mudando, então, o objeto de ensino na formação, estaremos, possivelmente, alterando práticas escolares estabelecidas que não formam leitores-escritores de língua materna realmente ativos e competentes para atuar em sociedade. (RAFAEL, 2014, p.4).

Essa situação precisa ser divisada no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, uma vez que a responsabilidade por instrumentalizar o professor para o trabalho com a produção de texto não deve ser creditada aos eventuais cursos e programas de ‘aperfeiçoamento’, ‘atualização’, ‘capacitação’, de formação continuada, somente na sua atuação em serviço.

Às instituições de ensino superior formadoras de novos professores para o ensino da Língua Portuguesa cabe a incumbência de se constituírem, também, como um espaço de investigação, de revelação de pensadores que atuem na reformulação e construção de teorias que versam sobre o ensino de línguas, na produção de materiais didáticos, de tal maneira que possam fertilizar interlocuções com os professores em serviço para aproximá-los das produções acadêmicas, dos conhecimentos gerados nas pesquisas que desenvolvem. Contudo, estas instituições precisam promover atualizações e ajustes no seu currículo a fim de que este possibilite a preparação do professor em formação inicial para o ensino, para refletir sobre o seu papel como docente e contornar os entraves que inviabilizam os desígnios do seu trabalho nos contextos nos quais estão engajados.

Exatamente pelo fato da maioria dos concluintes desse estudo reconhecer que os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras não abastecem, plenamente, o volume de informações que julgam necessárias para o trabalho com o ensino, é que admitem que as achegas teóricas orientadoras da sua docência provêm da consulta à literatura da área.

Nas respostas apresentadas pelos professores em formação – concluintes para a pergunta do quinto item do questionário, a qual indaga: *Qual (is) fator (es) você reconhece que mais exerce(m) influência sobre a sua prática no ensino da escrita?*, prevaleceu a escolha da opção [5.3] do questionário - *Orientações obtidas por consultas à literatura da área*. Esse fator representa 21,0% das indicações feitas pelos participantes. O segundo mais escolhido é o que aparece na opção [5.2] *Informações adquiridas em seminários, palestras, conferências, sites de internet etc.*, o qual recebeu 18,0% das indicações. As demais opções apresentam os seguintes percentuais: [5.1] *Práticas de ensino da escrita realizadas por algum professor de Língua Portuguesa durante a sua formação escolar* – 16,0%; [5.4] *Experiências compartilhadas com colegas de trabalho* – 14,0%; [5.5] - *Experiência docente* – 12,0; [5.6] *Informações extraídas dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras* – 9,0%; [5.8] *Experiência Universitária* – 7,0%; [5.7] *Instruções obtidas nos manuais do livro do professor* – 3,0%. É importante esclarecer que a opção [5.9] *Outro* - não recebeu indicação.

Para uma melhor observação, mostro, na tabela, a seguir, por ordem de indicação, os fatores que professores em formação – concluintes acreditam que mais exercem influência sobre a sua ação docente, acompanhados pelos respectivos números de citações:

Tabela 11 - Fatores que concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas consideram que exercem mais influência sobre a sua prática no ensino da escrita

Opções	Número de citações	Percentual (%)
[5.3] - Orientações obtidas por consultas à literatura da área	12	21,0
[5.2] - Informações adquiridas em seminários, palestras, conferências, sites de internet etc.	10	18,0
[5.1] - Práticas de ensino da escrita realizadas por algum professor de Língua Portuguesa durante a sua formação escolar	9	16,0
[5.4] - Experiências compartilhadas com colegas de trabalho	8	14,0
[5.5] - Experiência docente	7	12,0
[5.6] - Informações extraídas dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras	5	9,0
[5.8] - Experiência Universitária	4	7,0
[5.7] - Instruções obtidas nos manuais do livro do professor	2	3,0
[5.9] - Outro	0	0
Total		100

Fonte: Dados da Pesquisa

Pela observação dos índices percentuais atribuídos para os fatores relacionados, fica evidenciado, assim, que os professores em formação-concluintes consideram que as abordagens feitas nos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas não exercem uma influência significativa sobre as ações encaminhadas por esses sujeitos para o ensino da escrita na escola, visto que não ocupa posição elevada no número de indicações.

Convém citar que o desapontamento com a profissão fez com que alguns participantes desse estudo (A27, A61, A15, A6) decidissem não atuar como docentes após a conclusão do curso.

O participante A64, por exemplo, abandonou o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas no momento da realização do componente EDCA62 - Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa. Esse sujeito decidiu cursar

Ciências Contábeis em uma universidade do sistema público estadual. Revelou, detalhadamente, os fatores de ordem pessoal e contextual enfrentados na experiência do estágio que foram decisivos para fazê-lo declinar do propósito de exercer a docência.

Para A64, faltou-lhe uma identificação maior com as atividades desempenhadas na atuação docente. Dentre os fatores extrínsecos, são listados por A64 a falta de recursos para sanar as dificuldades detectadas e o baixo desempenho dos alunos na produção de textos. Suas declarações assim atestam:

A64: “Eu procurava trabalhar os mais diferentes gêneros textuais, mesmo limitado, utilizava todos os poucos recursos disponíveis na escola para mostrar como fazer um texto, mas era bem difícil. Eles tinham dificuldades em elaborar textos dissertativos, pois não sabiam como abordar um tema que era sugerido. Eles não tinham por hábito a leitura, isso dificultava na hora da produção textual. Tinham vícios na fala e acabavam reproduzindo de forma escrita o que falavam, era bem estranho. Tive muita dificuldade com os alunos do 1º ano do Ensino Médio. Ainda precisei trabalhar com a 7ª e a 8ª séries como professor de artes porque a escola não estava conseguindo profissionais para essa disciplina. Eu consegui enfrentar essa situação porque cursei a disciplina de Produções da Mídia e Artística, aqui na UFBA, isso me ajudou.

Esse sujeito ainda relatou os problemas enfrentados com a indisciplina e os atos de violência que sofreu dos seus alunos, a seu ver repudiáveis, os quais considera como desafios a serem superados no enfrentamento das adversidades que povoam o trabalho docente e que se sentia impotente para resolver tal situação. Eis as palavras que ouvi desse concluinte:

A64: “A violência era constante, sempre presenciava alunos xingando e brigando. Eles não me deixavam dar aula direito. Eu tinha que ficar reclamando, passava parte da aula pedindo para fazerem silêncio, prestarem atenção, para participar das atividades. Cheguei a ficar com problemas nas cordas vocais. Tentava manter a disciplina, mas por causa disso, cheguei a ser ameaçado por alguns alunos, um absurdo. O

problema da violência é um desafio, reflete o que acontece fora da escola. Infelizmente, o professor não tem condições de resolver”.

É válido sublinhar que este não é um caso isolado, a influência desses fatores e, ainda, a percepção da precarização do trabalho docente, do desprestígio e da pífia remuneração (equivalente a de outras profissões que não requer o mesmo nível de escolaridade) paga àqueles que labutam nessa profissão têm refletido negativamente na motivação de outros concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, causando um desinteresse, um distanciamento desses sujeitos da carreira docente. As declarações transcritas abaixo são dos sujeitos que se recusaram a preencher o questionário dessa pesquisa, as quais testificam o que acabo de salientar:

A27: “Eu não respondi o questionário da pesquisa porque não quero mais ser professora. Estou estudando em um cursinho preparatório para fazer um concurso público para atuar em outra área. Não vale a pena ser professor, os salários são baixos, e as condições de trabalho, principalmente na escola pública, por exemplo, são precárias, eu vi isso no estágio de observação. Eu nem penso mais em ser professora”.

A61: “Eu não pretendo mais atuar como professor, não dá. Eu continuarei no meu trabalho. Tenho visto coisas na escola que não me dão mais vontade de ser professor. Os alunos são indisciplinados, o professor sofre muito e ganha pouco”.

A15: “Não vou mais ser professor, nem vou responder o questionário da pesquisa. Eu estou finalizando o curso, vou pegar o ‘canudo’, mas não vou trabalhar como professor. Eu estou desapontado”.

A6: “Esse é o meu último ano no curso, mas já estou pensando em fazer outra coisa, ser professora, jamais! Quanto mais vejo a situação dos professores nesse país, a violência nas escolas, mais me convenço de que não devo ser professora. Tem muita cobrança em cima do professor e pouco reconhecimento do seu trabalho”.

Saliento, ainda, que foram distribuídos para esse primeiro momento de levantamento de dados trinta e dois questionários. Dentre os dezessete que não foram respondidos, uma quantidade significativa de dez professores em formação – concluintes justificaram que não tinham mais interesse em atuar na profissão para a qual o curso estava relacionado.

Esses dados corroboram com o que vem sendo discutido em recentes estudos, donde a percepção de que ser professor é pouco atraente, além de ser determinante para a evasão, tem servido para direcionar professores em formação inicial, que concluem o curso de licenciatura, para outras áreas e provocado uma queda nos índices sobre sua demanda em todo o país.

Dentre os concluintes que nessa pesquisa afirmam que dedicar-se-ão à profissão docente, torna-se indispensável mais aprofundamento nos processos de didatização da escrita. O entendimento sobre esse aspecto não deve ser rareado no repertório de saberes desses sujeitos em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a relação entre formação inicial de professores e suas crenças tem, cada vez mais, se revelado como um expediente significativo e imprescindível na área da Linguística Aplicada. Além de desvelar os ingredientes que configuram o caráter político, ideológico e cultural do processo formativo, tem possibilitado compreender o quanto os professores afiliam suas crenças sobre diferentes concepções de língua e o seu ensino aos pressupostos que nelas são validados.

A realização do estudo de caso apresentado nesta Tese permitiu a identificação das crenças que professores de Língua Portuguesa cultivavam sobre a escrita na fase de conclusão do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da Universidade Federal da Bahia, e, mediante o resgate do mapeamento das crenças que apresentaram sobre este construto no ingresso do curso em 2009 e após dois semestres, tornou evidente a relação entre formação inicial e crenças, revelando os efeitos que os conhecimentos e as experiências vivenciadas no curso proporcionaram sobre essas crenças.

As análises realizadas no primeiro momento dessa investigação revelaram importantes informações, as quais apresentam respostas para as perguntas levantadas nessa pesquisa. Dessa forma, são identificadas as crenças dos participantes desse estudo sobre a escrita e os seus encaminhamentos para o ensino da produção textual; a perspectiva a partir da qual concebem a sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa, além de expor a avaliação que esses sujeitos fazem da sua formação inicial e do seu preparo para exercer a docência.

Como é observado, o conjunto de crenças revelado por esses professores em formação, na fase de conclusão do curso, deixou evidente que tais sujeitos possuíam um entendimento sobre o significado do construto investigado. Ressalto que esse saber não foi configurado isoladamente, mas é decorrente das suas vivências, de experiências pessoais (constituídas de seus antecedentes culturais e socioeconômicos, da relação familiar, das interlocuções linguísticas etc.) e as experiências provenientes da sua participação em variados contextos de formação (extraídas dos processos

educacionais formais enquanto aprendizes da língua portuguesa, do contato com seus professores, da participação em palestras e em cursos etc.).

Tais crenças possuem, de certo modo, laços com princípios constituídos pelas diferentes concepções de língua, as quais são evocadas, por vezes, de modo explícito ou implícito nas formulações desses sujeitos, nos significados que constroem e na ação docente.²⁸

É importante lembrar que, nesse 'retrato' feito das crenças do futuro professor de língua portuguesa, no período conclusivo da sua formação, foi possível observar que algumas crenças identificadas no início desse processo não sofreram modificações significativas, contudo, essa conservação não deve ser tomada como algo definitivo. Como é lembrado por Bourgain (1990):

Toda nova experiência, direta ou indireta, de escrita, toda confrontação com um saber até então desconhecido sobre a escrita, não só vem mobilizar as representações que nós temos, mas pode abalar estas representações e trabalhar sua recomposição em um novo conjunto revelando outra coerência. (BOURGAIN, 1990, p. 44 apud SANTOS, 2012, p. 6).

Como enfatizei em Sousa (2011), reitero que as crenças não são estruturas rígidas, fixas, mas passam por ressignificações. Em outros processos formativos e de interação nos quais o professor se insira após a sua passagem pelo ambiente universitário da graduação, podem vicejar discussões em torno da escrita que propiciem interferências no sistema de crenças constituído e a construção de novas crenças. Como explica Garbuió (2009):

[...] Na medida em que os professores ganham experiência, suas crenças são reformuladas a partir de seus encontros com outros professores, alunos e pais e mesmo o contato com a instituição onde o professor trabalha, além do contato com o livro didático. (GARBUÍO, 2009, p. 121).

Isso atesta que podem ocorrer mudanças nas crenças, influenciadas pela participação em contextos educativos onde esses sujeitos atuem, exatamente, porque neles são mobilizadas crenças que interpretam como seja a escrita e a maneira de didatização da sua aprendizagem, como afirma Bunzen (2004) reportando-se a Barton (1991, p. 174):

²⁸ Koch e Elias (2011, p.32) esclarecem que subjaz uma concepção de língua, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual os falantes entendem, praticam e ensinam a escrita, ainda que não tenham consciência clara disso.

As atitudes e os valores escolares influenciam a sociedade e é provavelmente verdade que a visão do público geral sobre leitura e escrita é influenciada pelas definições e imagens que circulam na escola. (BUNZEN 2004, p. 20).

Conforme mostraram os resultados dessa investigação, grande parte dos professores em formação chegou à fase de conclusão do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas com um repertório de crenças que agrega variadas significações sobre a escrita.

No conjunto de crenças reveladas pelos concluintes no último semestre, constatei que há o predomínio de afirmações que atestam que a escrita pode ser considerada como a *materialização da oralidade, do pensamento, representação gráfica da língua*. Essa crença tem laço coesivo com os pressupostos de teorias que concebem esse construto a partir de uma visão formalista da língua.

Há, também, os que creem que a escrita significa *uma das modalidades de uso da língua; uma das formas de representação para produzir a comunicação*, e aqueles cujas declarações apontam que a escrita pode significar *um conjunto de códigos para o registro da oralidade e instrumento de poder*, que a escrita pode ser entendida como *a memória de uma língua*, e, ainda, pode ser vista como *o processo de construção de um texto*.

No mapeamento do conjunto de crenças diagnosticadas no momento do ingresso no curso no ano de 2009 e após os dois semestres, foi constatado que dentre as diversas crenças reveladas pelos professores em formação, apresentam número expressivo de citações aquelas nas quais é considerado que a escrita representa *a materialização da oralidade, do pensamento; registro da língua; uma forma de representação para produzir a comunicação*. Essas crenças são robustas, visto que são reiteradas na fase de conclusão do curso, apenas apresentando pequenas variações na forma como são verbalizados o que os concluintes creem sobre o significado da escrita.

A pesquisa também revela que, mesmo depois de terem passado por um processo de formação, o modo de compreender esse construto converge para perspectivas que ainda estão distanciadas de concepções que consideram o caráter discursivo, contextualizado e interacional da língua.

Em geral, o conjunto de crenças mapeadas nos três momentos não sofre muitas mudanças, alterações mais significativas porque as crenças prevalecentes acabam, de certo modo, sendo reforçadas e sofrem a influência das visões nas quais as abordagens dos componentes curriculares estão lastreados, ou seja, na efetiva ênfase em abordagens sistêmicas e formalistas, que pouco refletem sobre a língua em uso e sobre as práticas pedagógicas futuras. Assim, criam o ambiente oportuno para que os professores em formação sedimentem determinadas crenças, uma vez que não chegam a aprofundar a reflexão sobre outras perspectivas para a compreensão da língua como lugar de interação e, conseqüentemente, das outras dimensões a ela ligadas, como a escrita, por exemplo.

Isso tem reflexos na atuação docente desses sujeitos fazendo com que no trabalho com a produção de textos escritos seja evidenciada a consideração ao estudo de esquemas que enfatizam a estrutura dos gêneros, a atenção a segmentação das partes do texto e da composição da sua superfície. O estudo da forma composicional de um texto é importante, entretanto, conforme salientam Menegassi e Ohuschi (2008), evocando os postulados de Bakhtin/Volochinov (1992), na abordagem da escrita na sala de aula:

Conteúdo e forma devem andar juntos; assim, as condições de produção não se restringem apenas ao “como dizer”, isto é, às estratégias textuais ou discursivas utilizadas, mas também a uma série de mecanismos sociais e interativos. (MENEGASSI; OHUSCHI, 2008, p. 53).

Essa realidade mostra que é necessário possibilitar a esses sujeitos mais aproximações com outras visões, a fim de que possam refletir sobre quais princípios atuarão como um “leme”, orientando as suas ações em sala de aula. Como é ressaltado por Mendes (2012), nos cursos de graduação deve-se:

[...] dar condições ao professor em formação de conhecer, portanto, a evolução das ideias linguísticas, ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele vai ensinar é prepará-lo para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações [...]. (MENDES, 2012, p.676).

Ressalto que nenhuma ação para o ensino da língua é descolada de um conjunto de princípios teóricos que trazem postulações e modos de conceber a

língua(gem), portanto, o professor em formação inicial precisa estar ciente de que a adoção de uma concepção orienta, em grande parte, a maneira como será abordada a escrita nas aulas de língua portuguesa e traz consequências para a aprendizagem dos alunos.

Os professores em formação-concluintes, cuja atividade docente foi examinada nessa pesquisa, realizaram ações didáticas que transpareceram suas crenças sobre a escrita, corroborando o princípio de que há correlação entre crenças e ações.

No que tange às contribuições do curso para o trabalho com a produção de textos na escola, a maioria dos concluintes crê que os componentes curriculares não contribuíram efetivamente para a compreensão sobre o ensino da escrita. Isso sinaliza que se faz premente que os componentes curriculares contemplem, deem atenção aos estudos, as teorias e discussões sobre como a escrita torna-se objeto de ensino e de aprendizagem e as estratégias didáticas para ensiná-la.

Como foi visto nessa investigação, é reclamado pelos concluintes que no curso de Licenciatura em Letras há pouca articulação entre os conhecimentos teóricos e a ação docente. Eles apontam que são restritas as informações sobre como lidar com a escrita no ensino de Língua Portuguesa e que existe uma acentuada preocupação com a formação de pesquisadores o que desloca o foco do propósito do curso, pondo em segundo plano o enfoque na preparação do docente para lidar com o seu objeto de ensino.

Para os concluintes, poucas interações são realizadas entre os conteúdos presentes nos componentes curriculares que tratam dos estudos linguísticos e os aspectos metodológicos que orientarão a sua prática pedagógica. Esse distanciamento gera insegurança nos docentes em formação, pois se sentem despreparados para enfrentar a prática em sala de aula e abordar o ensino da produção de textos escritos, de tal maneira que possam agir frutiferamente para formar competentes produtores de textos.

Ressalto que prescindir àqueles que estão cursando a licenciatura a reflexão, a análise acurada sobre métodos e abordagens de ensino e a sua aproximação a contextos reais onde ocorrem práticas educativas de trabalho

com a escrita no decorrer do curso, acarreta sérios prejuízos a sua formação. De acordo com o que é apontado por Matsuda e Remenche (2012):

Todo processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o curso, priorizando uma relação constante entre a teoria e a prática que propicie uma reflexão e sintonia dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experiencial e da ação, desde o início do curso, e que essa relação seja efetivada através do currículo. A articulação deverá permear os conteúdos caracterizados básicos dos Estudos Linguísticos e Literários que devem promover interseções com os saberes pedagógicos e os da ciência da educação. (MATSUDA; REMENCHE, 2012, p. 11).

Segundo as Diretrizes Curriculares (Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001) sob as quais está referenciada a base legal do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, a estrutura desse curso deverá ser flexível para que:

Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; **promovam a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação [...].** (BRASIL, 2001, p. 29). [negritos meus].

É, ainda, enfatizado nessas diretrizes que dentre as competências e habilidades a serem desempenhadas pelo licenciado nessa área este seja interculturalmente competente e capaz de ter:

Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; **domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.** (BRASIL, 2001, p. 30). [Negritos meus].

Isso pressupõe que atividades de caráter prático e a reflexão sobre o ensino da escrita estejam contempladas durante todo o período de integralização do curso. No entanto, na Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, como evidenciam os dados analisados nessa pesquisa, apenas nos componentes

curriculares dos semestres finais é proposto o embasamento do professor em formação para o ensino da língua, da escrita.

O foco do trabalho dos docentes que atuam no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA não parece ser o de formar novos professores, mas o de ensinar os saberes linguísticos e literários específicos, resultantes das pesquisas acadêmicas. Como é observado por Paiva (2004):

Poucos são os professores que se envolvem com a formação docente. [...] A vocação da área de Letras continua muito voltada para um perfil de bacharelado, sendo raros os docentes interessados em questões de ensino/ aprendizagem. (PAIVA, 2004, p.25).

Ressalto que é necessário haver por parte dos docentes formadores de professores, seja da faculdade de Educação ou do Instituto de Letras, maior atenção para procedimentos didáticos e os resultados alcançados nas investigações produzidas na Linguística Aplicada, especialmente na área de ensino e aquisição de línguas, a fim de que possam orientar os professores em formação a refletir, criticamente, sobre como trabalhar com as noções de texto, gêneros, textualidade em diferentes realizações discursivas, em sala de aula.

Ademais, deixar à margem a discussão sobre a atuação da língua como dimensão cultural e promotora da interação sociocomunicativa, compromete a qualidade da formação do futuro docente, visto que esta poderia encaminhar revisões e prováveis mudanças nas crenças atreladas a concepções tradicionais, em que o conhecimento da língua ocorre pelo viés do estudo da sua estrutura. Nessa perspectiva, é requerido ao docente, em qualquer contexto em que atue no ensino da escrita, que atente para a análise das práticas sociais nela apoiadas e para o exame das suas condições de produção e circulação. Esse encaminhamento suscita, como aponta Marcuschi (2002, p. 12) considerar a língua como:

[...] Trabalho social e como cognição, como discurso e como constitutiva da realidade. Aí estão não apenas os problemas da textualização e da compreensão como todos os demais, por exemplo, os gêneros textuais e as instituições em que se enquadram, os níveis de linguagem e os interlocutores, já que a língua é essencialmente dialógica. (MARCUSCHI, 2002, p. 12 apud MARCUSCHI, 2006, p. 64).

Evidentemente, o encaminhamento dos professores para essa discussão abrirá oportunidades para a consequente formulação de suas crenças, isso é o que, primeiramente, pode aumentar a expectativa de que o ensino de língua portuguesa torne-se mais produtivo, “apesar dos sérios problemas que se encontram fora do domínio da linguística, como a questão da falta de estrutura das escolas e a questão da exclusão social”. (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Além disso, importa conscientizá-los de que uma nova configuração do ensino de língua portuguesa está atrelada a uma formação docente de qualidade, e, para isso:

[...] é necessário o professor estar em contato com outros sentidos de plausibilidade, o que quer dizer que o docente precisa ir a congressos, participar de projetos e de grupos de discussão, estar em contato com as pesquisas na área da Linguística Aplicada e fazer leituras relevantes, etc. (SILVA; ROCHA; SANDEI, 2005, p. 31).

O desafio que se coloca diante das instituições superiores que promovem a formação inicial de professores para o ensino da língua materna é favorecer-lhe esse suporte teórico, a sua integração em atividades dessa natureza e, mais do que isso, o conhecimento e a reflexão sobre as suas crenças, pois, como reitera Silva, Rocha e Sandei (2005):

A explicitação, bem como a reflexão posterior à conscientização das crenças e aglomerados de crenças, ajudarão o futuro professor a entender suas ações e procedimentos em sala de aula. (SILVA; ROCHA; SANDEI, 2005, p. 20)

Os professores em formação apontaram que essa investigação os ajudou a tomarem consciência sobre as suas crenças. A reflexão sobre as crenças parece não ser algo muito estimulado pelos seus docentes. Ressalto que o professor precisa conhecer suas crenças durante a formação. Se isso for realizado, será importante para que esses sujeitos não acrescentem novas teorias, provenientes da sua formação continuada, às suas teorias informais sem analisar se são auxiliadoras ou não da sua prática.

Saliento que este estudo permitiu conhecer as crenças que orientaram as ações dos professores em formação e os efeitos que as mesmas ocasionam

quando são adotadas por esses concluintes no ensino da língua materna, e, de certa forma, pode contribuir para que esses sujeitos se conscientizassem de suas crenças.

Considero que essa experiência me deixou cônica de que devo envidar esforços para o favorecimento de um maior espaço de reflexão, sobre quaisquer crenças de professores diagnosticadas. Essa questão está pautada em minha agenda, e, tem sido tematizada, de modo recorrente, nas minhas publicações e apresentações sobre o estudo de crenças de professores em formação no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.

Além disso, os resultados dessa investigação podem contribuir para favorecer a realização de pesquisas futuras que revelem as crenças dos participantes desse estudo em serviço, focalizando outros aspectos além do trabalho com a escrita, tais como, a abordagem da gramática, da leitura, da literatura, por exemplo, e, investigando a relação de suas crenças em outros campos de atuação para além do ensino de Língua Portuguesa.

Vale a pena esclarecer, ainda, que a realidade da prática pedagógica é algo complexo, na qual ocorrem conflitos, problemas, obstáculos, os quais contribuem para que as práticas dos professores não espelhem suas crenças. Mas o levantamento das crenças, no processo de formação inicial, se faz necessário, pois representa o ponto de partida para que as entidades de educação superior possam alcançar mais informações sobre a formação dos graduandos no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e desencadear ações e investimentos para melhorar a qualidade da formação dos profissionais para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA DE LETRAS DE ITABUNA. Disponível em: <<http://www.academiadeletrasdeitabuna.com.br>>. Acesso em: 27.nov.2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, p.7- 48.

_____. Estudo de Caso, uma alternativa de pesquisa em educação. In: SILVA, C.M.S. [et.al.]. *Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade*. Vitória, Espírito Santo. UFES, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.web2.ufes.br/educacaodecampo/down/pdf/texto4>>. Acesso em 10. set.2014.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, D. R. Processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de Línguas. In. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 189-202.

ASSIS-BRASIL, A. M. *“Tem que escrever?! Para quê?”: Representações sociais sobre a escrita em uma comunidade escolar*. 2010. 152f. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em<<http://www.cascavel.cpd.ufsm.br>> Acesso em: 13.dez.2016.

BAHIA. Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias*. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In._____. *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 1997, p. 281.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, MG, v.1, n.1, p.71-95, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, RS, v.7, n.1, p. 123-156, jan./jun. 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In. ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB - Universidade Federal de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: MG. Faculdade de Letras da UFMG v. 1, n. 1, p.109- 138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. “Eu não fiz Cursinho de Inglês”: Reflexões acerca da crença no Lugar Ideal para Aprender Inglês no Brasil In:_____. (org). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas. São Paulo. Pontes Editores. 2011. p.297-318.

BAZARIM, M. A mobilização de saberes sobre escrita e texto em uma segunda série do ensino fundamental. *Travessias: Educação, Cultura, Linguagem e Arte*. Campinas, SP. Disponível em:<<http://www.unioeste.br/travessias>>. Acesso em: 10. jun. 2010.

BEZERRA, M.A. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In. SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas. São Paulo. Mercado de Letras. 2007. p. 147-170.

BOHN, I.; SOUZA, O. *Escrita e cidadania*. Florianópolis. Insular, 2003.

BORIN, M. A. *As representações de escrita do professor de português do ensino fundamental*. 2004. 180f. Dissertação (Mestrado em Letras) –

Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2004. Disponível em: <<http://www.cascavel.ufsm.br>>. Acesso em: 05. Jan.2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 22.mai.2016

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 4. ed., São Paulo: Ática, 2006, p. 117-125.

_____. Sociedade de Cultura Escrita. 2005. Disponível em: <<http://www.iesde.com.br>>. Acesso em: 01.ago.2013.

_____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*. Unisinos. v. 5, n.1, p.24-30, jan./abr.2007.

BUNZEN, C. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas. São Paulo. n.43, jan./ jun. 2004. p. 19-34.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CAGLIARI, L. C. A origem do alfabeto. Disponível em: <<http://www.dalete.com.br/saber/origem.pdf>>. Acesso em: 3.jun.2014.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo, Editora Atual. 4.ed. Volume único. 2013.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos Avançados*. São Paulo. v.24, n.69, 2010. p. 7-30. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em 22.mai.2014.

CONCEIÇÃO, M. P. Crenças sobre o uso do dicionário na aprendizagem de vocabulário em LE. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto: SP.n.11, 2007.

COSTA VAL, M. G. O que é produção de textos na escola? *Presença Pedagógica*. v.4, n.20, p. 83-87.

_____. O desenvolvimento do conhecimento linguístico – discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? In. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, v.5, n.1. jan.- jul.2001. p. 83-104.

COSTA, R. C.; SILVA, R.; VILLAÇA, M. L. C. Evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. In. *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*. Cadernos do CNLF. v. XVII, n. 11, Rio de Janeiro. CIEFiL, 2013.

DAMIÃO, S. M. *Crenças de Professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PUC, São Paulo, 1994.

DOLZ, J. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In. *Edição Especial Olimpíada de Língua Portuguesa*. Boletim 11, Ano XXI, set.2011.p. 4-9. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br>> Acesso em: 20 jan.2014.

_____. Entrevista com o professor Joaquim Dolz. 2010. Entrevistadoras: BARRICELLI, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S., São Paulo. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita na *Revista L@el em (Dis)curso*. v.2, 2010. p.5. Disponível em: <<http://www.revista.pucs.br>>. Acesso em: 21.jun.2017.

DUTRA, J. A. S.; ROMAN, E. C. Um olhar sobre a linguagem escrita e os processos de referência em cartas notariais. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão. Santa Catarina, v.12, n. 1, jan./abr. 2012, p. 47-70.

FARACO. C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo. Contexto, 2012.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R.S. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo, 1. ed. Parábola Editorial. 2015.
FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Línguas & Letras*. São Paulo, v.7.n.12. 2006.

FISCHER, S. R. *História da Escrita*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo, Editora UNESP, 2009.

GALVÃO, A. M. O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 87-104.

_____. *Crenças e desafios na prática do ensino de língua inglesa: experiências de alunos do curso de Letras*. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/article/viewfile/pdf>>. Acesso em: 6.nov.2009.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de alunos de Ensino Médio. *Calidoscópico*. v. 11, n.1, p.29-43, jan./abr.2013.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. *Portos de passagem*. 4.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.) *O texto na sala da aula*. 4. ed., São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 54.

GIMENEZ, E. H.; TONELOTTO, J. M. F. Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o contexto escolar. *Revista de Educação*. Valinhos: Anhanguera Educacional. v.10, n.10. p. 58-66 .2007. Disponível em: <<http://www.sare.unianhanguera.edu.br>>. Acesso em: 26.ago.2015.

GRATÃO, I. B. *Crenças sobre aprendizagem de língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de Letras*. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRN, Natal, 2006.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo. Parábola Editorial. 2009.

GUIA DO ESTUDANTE. *Redação: Vestibular+ENEM*. 2015. São Paulo. Editora Abril. 2015.

HIGONET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ILARI, R. *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*. São Paulo. Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br>>. Acesso em: 13.jun.2009.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2007.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.8, n.2, p.39-96, jul./dez. 2005.

_____. *No jardim das letras, o pomo da discórdia*. Texto apresentado na ANPOLL. Campinas: mimeo, 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>>. Acesso em: 14.jan.2011.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In. GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. 1ª edição. Editora Clara Luz, 2009. 2ª edição – Pontes Editores, 2013, Campinas: São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 37- 64.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU. 1986.

LUZ, L. T. A. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina – Paraná. 2006.

MACHADO, M. Z. V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.8, n.2, p.17-38, jul./dez. 2005.

_____. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

_____. Crenças de aprendizes sobre fatores facilitadores do processo de aprendizagem de língua inglesa. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto: SP.n.11, 2007.

_____. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. *Letras & Letras*. Uberlândia, v.24, janeiro/junho. 2008. Disponível em: <<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=744>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

MARCUSCHI, B. *Escrevendo na escola para a vida*. Disponível em: <<http://www.birigui.sp.gov.br>>. Acesso em 21 set.2014

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 57-82.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. [Orgs.]. *Gêneros Textuais & ensino*. 5ª. ed. Rio de Janeiro, Lucerna. 2007, p. 19-36.

_____. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido. *Revista do GELNE*. Ano 1. n.1,1999. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_n.1.01.pdf>. Acesso em: 15.abr.2011.

_____. *O papel da linguística no ensino de línguas*. Minas Gerais, 2000. Disponível em: <http://www.relin.letras.ufmg.br/shlee/marcuschi_2000.pdf>. Acesso em: 14.out.2010.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.4, n.1, 2001. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br>>. Acesso em: 14.out.2010.

_____. Oralidade e Escrita. *Signótica*. n.9, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em: 19.out.2013.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*. Brasília. Ano 16. n.69, jan/mar.1996.

MARCUSCHI. L. A.; HOFFNAGEL, J. A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. In. MARCUSCHI. L. A; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte. Autêntica. 2007, p. 85-104.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Orgs.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010. p.68-100.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras. Editora Autores Associados, 1994.

MATSUDA, A.; REMENCHE, M. L. R. *Formação de professor de língua materna no Brasil: reflexões curriculares*. 2012. Disponível em <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em 22.mai.2015.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T. CARNEIRO, Z. et al. *ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas*. 2004, 316 f.Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In. GONÇALVES, A.; BAZARIN, M. (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Paulo. Pontes, 2013.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, São Paulo, n. 42, Jul. a Dez. 2003, p. 55-79.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. Procedimentos de escrita em sala de aula do Ensino Fundamental. *Signótica*. v.20, n.2, p. 471-195. jul/dez. 2008.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O ensino da escrita no curso de Letras. *Polifonia*. Cuiabá. n. 15, p. 37-66, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. *INTERCÂMBIO*. São Paulo, v.5, 1996. Disponível em: <http://www.2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_anteriores/05moitalopes.ps.pdf>. Acesso em: 16. ago.2009.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. *Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCNEM+ Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras)*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. 2005. Disponível em:<<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 24.out.2005.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v.6, n.1, p.101-117, jan./abr.2006. Disponível em: <<http://www.3unisul.br/paginas/ensino/por/lin.pdf>>. Acesso em: 14.out.2010.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo. Parábola Editorial, 2010.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/ Espanhol. In. ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB - Universidade Federal de Brasília/Finatec; Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

PAIVA, V.L.M.O. *Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor*. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et.al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 5.ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.
PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. Londrina. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf>. Acesso em: 9 jun.2010.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.43-64.

PIETRI, E. Concepções de linguagem e ensino da escrita em materiais didáticos. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, n. 37. v.2. mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volume37/el_v37n2.pdf> Acesso em: 9.mai.2010

PLATÃO. Fedro. In. *Diálogos*. v.5.Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém. Editora da UFPA, 1975.

POLETTI, E. ; ANGELO, C. M. P. Concepções de escrita em planos de aula de estagiários do curso de Letras. *Revista Intertexto*. n.1, v.5, 2012, p. 10

QUEIROZ, R. C. R. Caminhos do Português: a memória da escrita preservada nos documentos. *Fólio Revista de Letras*. n. 1.v.1.2009. Edições UESB. p. 82-94.

_____. A Crítica Textual e a recuperação da história. Disponível em: <<http://www.uefs.br/filologiabaiana>. Acesso em 25.fev.2015.

RAFAEL, E. L. *Reflexões em torno dos efeitos da transposição didática nas aulas de língua materna*. Disponível em:<<http://www.gelne.org.br/revistagelne/arquivos.pdf>> Acesso em 12.fev.2015

RAMOS, F. B.; ESPEIORIN, V. M. Letramento Acadêmico: leitura e escrita na universidade. Entrevista com David Russell. *Conjecturas*.v.14.n.2.mai-ago.2009.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. *Coleção Explorando o ensino Língua Portuguesa*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2010. v.19. p.9-14.

ROJO, R. H. R. Letramento(s) práticas de letramento em diferentes contextos. In. _____. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo. Parábola. 2009. p. 95-121.

SANTOS, C. F. As representações de escrita e seu ensino por professores das séries iniciais. *Letras*. Santa Maria, v.22, n.44. jan./jun. 2012. p. 85-106.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção Linguagem & Ensino).

SCHWARTZ, C.M.; OLIVEIRA, A.P.G. *A avaliação da escrita no exame nacional do ensino médio*. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/edições.com.br>>. Acesso em 06.jan.2015.

SILVA, K.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, n.8, 2005.

SILVA, M. B. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: a formação do professor e o livro didático. In. MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2008.

SILVA, W. R.; REGO, N. S. Apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial. In. GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. 1ª edição. Editora Clara Luz, 2009. 2ª edição – Pontes Editores, 2013, Campinas: São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 37- 64.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set. 2009.

SOUSA, S.S. *Língua, leitura, gramática e escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação*. 2011. 208f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br>>

TASET, I. E., *As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em curso de espanhol como língua estrangeira*. 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília DF.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

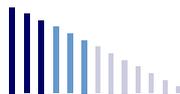
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, *Cursos de Letras*. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufba.br/col_ccgl401/graduacao.html>. Acesso em: 12.jul.2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. 2005. Salvador, 2005. Mimeografado.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário – I



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Letras



Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura- PPGLinC

Caro (a) estudante:

Estou desenvolvendo o terceiro momento da pesquisa sobre a formação de professores. Solicito a sua contribuição nesse trabalho, respondendo ao questionário abaixo. Agradeço pela sua participação!

1. Dados do informante:
<p>Nome: _____</p> <p>Tel. Fixo [] _____ Tel. Celular [] _____</p> <p>e-mail: _____</p> <p>Situação Profissional:</p> <p>[] Estudante [] Estagiário (a)/Bolsista do Grupo de Pesquisa: _____</p> <p>[] Empregado - Empresa /Cargo: _____</p> <p>Profissional em Educação:</p> <p>[] Professor Efetivo [] Professor Temporário [] Estagiário(a) Carga Horária: _____</p> <p>Ens. Fundamental [] 1º ao 5º ano [] 6º ao 9º ano (disciplina) _____ [] Ens.Médio (disciplina) _____</p> <p>Escola/ Colégio _____</p> <p>Natureza da Instituição: [] Pública [] Privada Outro (especificar): _____</p>
2. Com base nos seus conhecimentos, defina o termo abaixo:
<p>Escrita</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
3. Quanto à sua relação com a escrita de textos durante a sua formação, informe:
<p>a) Quais os gêneros textuais que você produziu no ambiente acadêmico? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) Com que propósito (s) os textos eram produzidos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
4. De que modo os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas contribuíram para a sua compreensão sobre o ensino da escrita na escola?
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

5. Você considera que essas informações sobre o ensino da escrita o deixou bem preparado para atuar na formação de competentes produtores de textos? Por quê?

6. Qual (is) fator (es) você reconhece que mais exercem influência sobre a sua prática no ensino da escrita?

- Práticas de ensino da escrita realizadas por algum professor de Língua Portuguesa durante a sua formação escolar
- Informações adquiridas em seminários, palestras, conferências, sites de internet etc.
- Orientações obtidas por consultas à literatura da área
- Experiências compartilhadas com colegas de trabalho
- Experiência docente
- Informações extraídas dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras
- Instruções obtidas nos manuais do livro do professor
- Experiência Universitária
- Outro (especificar) _____

7. Abaixo encontram-se algumas questões relacionadas às atividades que envolvem o trabalho com a escrita em sala de aula. Se ainda não teve a experiência docente, responda quais atividades você considera que devem ser realizadas para atender aos aspectos presentes nas questões.

1. Quais ações você realiza para diagnosticar a proficiência escritora dos alunos?

2. Quais são as atividades de produção escrita que você solicita aos alunos?

3. Em quais situações ocorre a produção de textos na aula?

4. Qual a forma utilizada para a atividade de escrita de textos na sala?

Individualmente Em duplas Em grupos outros _____

5. Quais atividades de preparação para a produção de textos você solicita aos alunos?

6. Como são divulgados/difundidos os textos escritos pelos alunos?

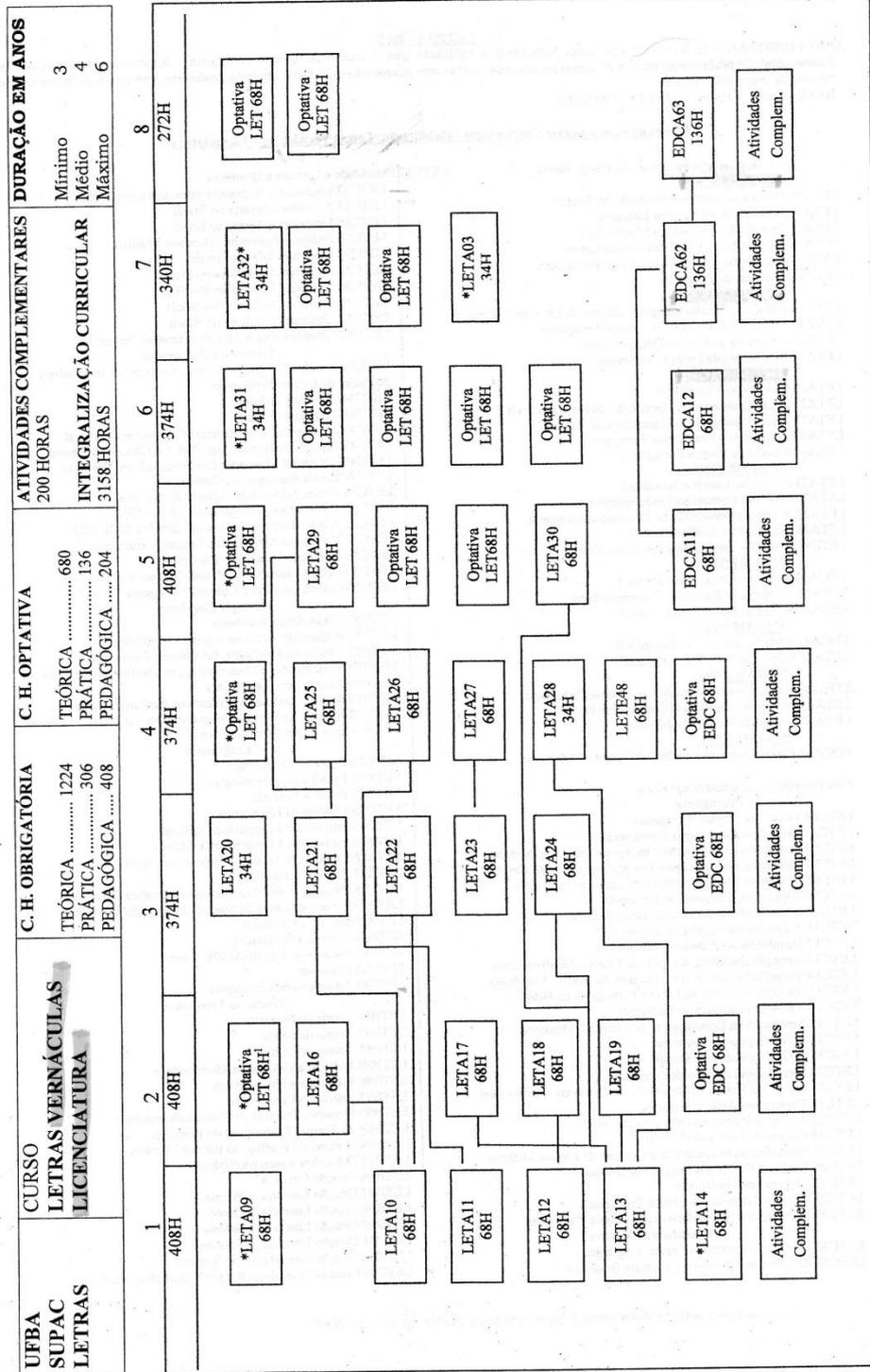
7. Como são avaliados os textos produzidos pelos alunos?

8. Quais critérios você costuma considerar na avaliação dos textos dos alunos?

ANEXOS

ANEXO A – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas

Fluxograma válido para alunos ingressantes a partir do ano de 2009



* Os componentes curriculares marcados com asteriscos são de natureza prática
 1 Opativa de Língua Estrangeira Instrumental. O aluno deverá optar entre: LETA15, LETA35, LETA36, LETA37 ou LETA38.

LETRAS - 2005

PROFISSIONAL – O licenciado em Letras Vernáculas é habilitado para o ensino de Língua Portuguesa e respectivas literaturas no Ensino Médio e Fundamental. Os profissionais da área de Letras podem atuar ainda como pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais.

BASE LEGAL – Parecer CNE/CES nº 492/2001

Elenco de Componentes Curriculares - Habilitação: Letras Vernáculas – Licenciatura.**Componentes curriculares obrigatórios****1º SEMESTRE**

LETA09 Oficina de Leitura e Produção de Textos
LETA10 Introdução aos Estudos Literários
LETA11 Introdução aos Estudos Linguísticos
LETA12 Introdução ao Estudo da Língua Latina
LETA13 Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa
LETA14 Técnicas de Pesquisa

2º SEMESTRE

LETA16 Estudo de Teorias e Representações da Lit. e da Cultura
LETA17 Fonética e Fologia da Língua Portuguesa
LETA18 Leitura de Textos em Língua Latina
LETA19 Morfologia da Língua Portuguesa

3º SEMESTRE

LETA20 Introdução à Semântica
LETA21 A Lit. Brasileira e a Construção da Nacionalidade
LETA22 A Lit. Portuguesa e o Imaginário Brasileiro
LETA23 Introdução à Linguística Românica
LETA24 Sintaxe da Língua Portuguesa

4º SEMESTRE

LETA25 O Cânone Literário Brasileiro
LETA26 Teorias Linguísticas Contemporâneas
LETA27 A Língua Portuguesa no Domínio da România
LETA28 Introdução à Análise Textual
LETE48 Libras I – Língua Bras. de Sinais Nivel I

5º SEMESTRE

EDCA11 Didática e Práxis Pedagógica I
LETA29 A Literatura Brasileira Contemporânea
LETA30 A Língua Portuguesa no Brasil

6º SEMESTRE

EDCA12 Didática e Práxis Pedagógica II
LETA31 Leitura de Produção Artísticas

7º SEMESTRE

EDCA62 Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa
LETA03 Seminários Interdisciplinares – Ensino
LETA32 Leitura de Produções da Mídia

8º SEMESTRE

EDCA63 Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa

Componentes curriculares optativos**Língua Portuguesa**

LETC04 Léxico da Língua Portuguesa
LETC05 Onomástica da Língua Portuguesa
LETC06 Problemas na Aquisição e na Aprend. da Ling. Materna
LETC07 Distúrbios da Linguagem Decorrentes de Lesão Cerebral
LETC08 Mudanças Morfosintáticas do Latim ao Português
LETC09 Tópicos na Diacronia do Português
LETC10 A Língua Portuguesa no Período Arcaico
LETC11 A Língua Portuguesa no Século XVI
LETC12 Introdução aos Estudos Dialetais
LETC13 Variação Socioling. no Port. do Brasil – Morfosintaxe
LETC14 Variação Socioling. no Português do Brasil - Fologia
LETC15 Variação e Ensino da Língua Portuguesa no Brasil
LETC16 Variação Diatópica no Português
LETC17 Semântica na Dialectologia de Língua Portuguesa
LETC18 A Geolingüística Européia
LETC19 A Geolingüística no Brasil
LETC20 Metodologia dos Estudos Dialetais
LETC21 Estudo da Norma Urbana Culta do Brasil em Tempo Real
LETC22 Tópicos em Análise Sintática
LETC23 A Língua Portuguesa na Interação Verbal
LETC24 Sintaxe do Português Falado
LETC25 Fundamentação Científica no Ensino da Língua Materna
LETC26 Leitura e Escrita em Língua Portuguesa
LETC27 Tópicos em Morfologia
LETC28 Gêneros Textuais em Língua Portuguesa
LETC29 Estratégias Argumentativas em Língua Portuguesa

Literatura Brasileira

LETC30 Literatura Brasileira e Outras Linguagens
LETC31 Relações de Gêneros e Literatura Brasileira

LETC32

Etnicidade e Literatura Brasileira
LETC33 Literatura e Representações de Regionalidade
LETC34 A Crítica Literária no Brasil
LETC35 Literatura e Teatro no Brasil
LETC36 Poética e Poesia na Literatura Brasileira
LETC37 Literatura Infanto-Juvenil
LETC38 A Narrativa Literária no Brasil
LETC39 Literatura Popular no Brasil
LETC40 Literatura e Cinema no Brasil
LETC41 Literatura e Cultura no Brasil
LETC42 Estudos Comparados de Literatura Brasileira

Literatura Portuguesa

LETC43 Estudos Comparados. em Literatura Contemporânea de Países de Língua Portuguesa
LETC44 Trânsitos Culturais I
LETC45 Trânsitos Culturais II
LETC46 A Modernidade Literária e Cultural em Portugal
LETC47 Lit. Africanas em Ling. Port. e o Cânone Ocidental
LETC48 Literatura, História e Nacionalidade em Portugal
LETC49 Poesia Portuguesa e Cultura
LETC50 Poesia Africana em Língua Portuguesa
LETC51 A Narrativa Portuguesa no Século XIX
LETC52 A Narrativa Portuguesa nos Séculos XX e XXI
LETC53 Narrativas Africanas de Língua Portuguesa
LETC54 Literatura Dramática Portuguesa
LETC55 Crítica Literária e Cultural Africana e Africanista
LETC56 Crítica Literária e Cultural Portuguesa

Filologia Românica

LETB50 Dialectologia Românica
LETB51 A Situação Atual das Línguas Românicas
LETB52 Fonética e Fologia das Línguas Românicas
LETB53 Semelhanças e Dessemelhanças Morfosintáticas nos Sistemas Linguísticos Românicos
LETB54 Aspect. Lexicais e Semânticos das Ling. Românicas
LETB55 A Ling. Român. nas Manifestações Literárias do Medievo
LETB56 Introdução à Crítica Textual

Linguística

LETB70 Fonética e Fologia
LETB71 Estudos em Morfologia
LETB72 Estudos Lexicais
LETB73 História da Linguística
LETB74 Introdução à Linguística Aplicada
LETB75 Introdução à Linguística Textual
LETB76 Linguística Textual e Ensino de Línguas
LETB77 Teorias Semânticas
LETB78 Introdução aos Princípios da Gramática Gerativa
LETB79 Estudo de Casos da Sintaxe do Português Brasileiro
LETB80 Sintaxe Diacrônica
LETB81 Estudos Fonológicos
LETB82 Estudos de Fologia Não-Linear
LETB83 Oralidade
LETB84 Aquisição da Linguagem

Teoria da Literatura

LETB86 Teoria da Narrativa
LETB87 Teoria da Lírica
LETB88 Teoria do Drama
LETB89 Poéticas e Críticas da Modernidade
LETB90 Literatura e Outras Artes
LETB91 Literatura Comparada
LETB92 Questões Teóricas da Contemporaneidade
LETB93 As Formas Discursivas do Romance
LETB94 O Ético e o Estético na Escrita Literária
LETB95 O Escritor e seus Múltiplos
LETB96 Criação Literária
LETB97 Criação Literária: o Poema
LETB98 Criação Literária: o Conto
LETB99 Criação Literária: a Novela
LETC01 Criação Literária: o Romance
LETC02 Criação Literária: Peças Teatrais
LETC03 Criação Literária: o Roteiro Cinematográfico

* Fluxograma válido para alunos ingressantes a partir do ano de 2009

LETRAS - 2005

PROFISSIONAL – Os profissionais da Área de Letras podem atuar como pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais.
BASE LEGAL – Parecer CNE/CES nº 492/2001

Elenco de Componentes Curriculares - Habilitação: Letras Vernáculas – Bacharelado**Componentes curriculares obrigatórios****1º SEMESTRE**

LETA09 Oficina de Leitura e Produção de Textos
 LETA10 Introdução aos Estudos Literários
 LETA11 Introdução aos Estudos Linguísticos
 LETA12 Introdução ao Estudo da Língua Latina
 LETA13 Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa
 LETA14 Técnicas de Pesquisa

2º SEMESTRE

LETA16 Estudo de Teorias e Representações da Lit. e da Cultura
 LETA17 Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
 LETA18 Leitura de Textos em Língua Latina
 LETA19 Morfologia da Língua Portuguesa
 LETA40 Oficina de Leitura e Prod. de Textos Acadêmicos

3º SEMESTRE

LETA21 A Lit. Brasileira e a Construção da Nacionalidade
 LETA22 A Lit. Portuguesa e o Imaginário Brasileiro
 LETA23 Introdução à Linguística Românica
 LETA24 Sintaxe da Língua Portuguesa
 LETA31 Leitura de Produção Artísticas

4º SEMESTRE

LETA20 Introdução à Semântica
 LETA25 O Cânone Literário Brasileiro
 LETA26 Teorias Linguísticas Contemporâneas
 LETA27 A Língua Portuguesa no Domínio da România
 LETA32 Leitura de Produções da Mídia
 LETA67 Estudos Comparados em Lit. de Países de Líng. Portuguesa

5º SEMESTRE

LETA29 A Literatura Brasileira Contemporânea
 LETA28 Introdução à Análise Textual
 LETA30 A Língua Portuguesa no Brasil

6º SEMESTRE

LETA04 Seminários Interdisciplinares - Pesquisa
 LETA06 Projeto de Pesquisa

7º SEMESTRE

LETA07 Pesquisa Orientada

8º SEMESTRE

LETA08 Trabalho de Conclusão de Curso

Componentes curriculares optativos**Língua Portuguesa**

LETC04 Léxico da Língua Portuguesa
 LETC05 Onomástica da Língua Portuguesa
 LETC06 Problemas na Aquisição e na Aprend. da Líng. Materna
 LETC07 Distúrbios da Linguagem Decorrentes de Lesão Cerebral
 LETC08 Mudanças Morfosintáticas do Latim ao Português
 LETC09 Tópicos na Diacronia do Português
 LETC10 A Língua Portuguesa no Período Arcaico
 LETC11 A Língua Portuguesa no Século XVI
 LETC12 Introdução aos Estudos Dialetais
 LETC13 Variação Socioling. no Port. do Brasil – Morfosintaxe
 LETC14 Variação Socioling. no Português do Brasil - Fonologia
 LETC15 Variação e Ensino da Língua Portuguesa no Brasil
 LETC16 Variação Diatópica no Português
 LETC17 Semântica na Dialectologia de Língua Portuguesa
 LETC18 A Geolinguística Europeia
 LETC19 A Geolinguística no Brasil
 LETC20 Metodologia dos Estudos Dialetais
 LETC21 Estudo da Norma Urbana Culta do Brasil em Tempo Real
 LETC22 Tópicos em Análise Sintática
 LETC23 A Língua Portuguesa na Interação Verbal
 LETC24 Sintaxe do Português Falado
 LETC25 Fundamentação Científica no Ensino da Língua Materna
 LETC26 Leitura e Escrita em Língua Portuguesa
 LETC27 Tópicos em Morfologia
 LETC28 Gêneros Textuais em Língua Portuguesa
 LETC29 Estratégias Argumentativas em Língua Portuguesa

Literatura Brasileira

LETC30 Literatura Brasileira e Outras Linguagens
 LETC31 Relações de Gêneros e Literatura Brasileira
 LETC32 Etnicidade e Literatura Brasileira

LETC33 Literatura e Representações de Regionalidade

LETC34 A Crítica Literária no Brasil

LETC35 Literatura e Teatro no Brasil

LETC36 Poética e Poesia na Literatura Brasileira

LETC37 Literatura Infanto-Juvenil

LETC38 A Narrativa Literária no Brasil

LETC39 Literatura Popular no Brasil

LETC40 Literatura e Cinema no Brasil

LETC41 Literatura e Cultura no Brasil

LETC42 Estudos Comparados de Literatura Brasileira

Literatura Portuguesa

LETC43 Estudos Comparados em Literatura Contemporânea

de Países de Língua Portuguesa

LETC44 Trânsitos Culturais I

LETC45 Trânsitos Culturais II

LETC46 A Modernidade Literária e Cultural em Portugal

LETC47 Lit. Africanas em Líng. Port. e o Cânone Ocidental

LETC48 Literatura, História e Nacionalidade em Portugal

LETC49 Poesia Portuguesa e Cultura

LETC50 Poesia Africana em Língua Portuguesa

LETC51 A Narrativa Portuguesa no Século XIX

LETC52 A Narrativa Portuguesa nos Séculos XX e XXI

LETC53 Narrativas Africanas de Língua Portuguesa

LETC54 Literatura Dramática Portuguesa

LETC55 Crítica Literária e Cultural Africana e Africanista

LETC56 Crítica Literária e Cultural Portuguesa

Filologia Românica

LETB50 Dialectologia Românica

LETB51 A Situação Atual das Línguas Românicas

LETB52 Fonética e Fonologia das Línguas Românicas

LETB53 Semelhanças e Dessesmelhanças Morfosintáticas nos

Sistemas Linguísticos Românicos

LETB54 Aspect. Lexicais e Semânticos das Líng. Românicas

LETB55 A Líng. Român. nas Manifestações Literárias do Medievo

LETB56 Introdução à Crítica Textual

Linguística

LETB70 Fonética e Fonologia

LETB71 Estudos em Morfologia

LETB72 Estudos Lexicais

LETB73 História da Linguística

LETB74 Introdução à Linguística Aplicada

LETB75 Introdução à Linguística Textual

LETB76 Linguística Textual e Ensino de Línguas

LETB77 Teorias Semânticas

LETB78 Introdução aos Princípios da Gramática Gerativa

LETB79 Estudo de Casos da Sintaxe do Português Brasileiro

LETB80 Sintaxe Diacrônica

LETB81 Estudos Fonológicos

LETB82 Estudos de Fonologia Não-Linear

LETB83 Oralidade

LETB84 Aquisição da Linguagem

Teoria da Literatura

LETB86 Teoria da Narrativa

LETB87 Teoria da Lírica

LETB88 Teoria do Drama

LETB89 Poéticas e Críticas da Modernidade

LETB90 Literatura e Outras Artes

LETB91 Literatura Comparada

LETB92 Questões Teóricas da Contemporaneidade

LETB93 As Formas Discursivas do Romance

LETB94 O Ético e o Estético na Escrita Literária

LETB95 O Escritor e seus Múltiplos

LETB96 Criação Literária

LETB97 Criação Literária: o Poema

LETB98 Criação Literária: o Conto

LETB99 Criação Literária: a Novela

LETC01 Criação Literária: o Romance

LETC02 Criação Literária: Peças Teatrais

LETC03 Criação Literária: o Roteiro Cinematográfico

Instituição - Colégio Estadual XXXX	
Disciplina – Língua Portuguesa	Turma EJA TAP II 1 ano
Estagiário – A58	Data 17/10
PLANO DE AULA	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar ao aluno as funções das figuras de linguagem em nosso idioma. • Trabalhar a percepção do aluno diante de diferentes recursos linguísticos. • Desenvolver no aluno a capacidade de reconhecimento das diferentes figuras de linguagem nos textos poéticos e a sua funcionalidade. • Compreender e discutir o uso das figuras de linguagem nos textos. • Aprender a ler e interpretar textos da língua portuguesa que apresentem subjetividade. • Preparar o aluno para que, no momento em que estiver trabalhando com textos que tenham a temática da “Consciência negra”, que é o foco da unidade, o mesmo esteja apto a entender o porquê do uso das figuras de linguagem trabalhadas e conseguir perceber a sensibilidade do texto poético. 	
CONTEÚDO/S	
Figuras de linguagem (Catacrese; Sinestesia; Onomatopeia; Gradação)	
METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO (DESENVOLVIMENTO)	
<p>- Aula expositiva das figuras de linguagem semânticas</p> <p>-Retomada de algumas figuras de linguagem trabalhadas na aula passada, como a metáfora e o paradoxo.</p> <p>-Abordagem sobre Linguagem Literária e Linguagem não literária - Abordagem sobre a linguagem figurada na literatura;</p> <p>- Apresentação e leitura dos poemas <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i> de Luis Vaz de Camões, <i>Pronominais</i> e <i>Erro</i> de Oswald de Andrade e da crônica <i>O inferno é melhor</i> de Carlos Heitor Cony.</p> <p>- Apresentação das músicas Monte Castelo de Renato Russo e <i>Fogo e Paixão</i> de Wando;</p> <p>- Discussão sobre algumas passagens destacadas: são literais ou figuradas? Qual o sentido da passagem destacada? O que se pode notar de distinção entre a estrutura da crônica e do poema?</p> <p>- Apresentação do conceito gramatical das Figuras de Linguagem: Ironia e Metáfora. Citação outros exemplos.</p> <p>- Realização de uma atividade oral, na qual os alunos discurssem sobre o seu ponto de vista das obras e da linguagem figurada.</p>	
RECURSOS	
- Aparelho de Data Show - Aparelho de Som - Poemas impressos	

Instituição - Colégio Estadual XXXX	
Disciplina – Língua Portuguesa	Turma EJA TAP II 1 ano
Estagiário – A58	Data 29/10
PLANO DE AULA	
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a leitura dos poemas “Ismália”, de Alphonsus Guimarães e “Navio Negreiro”, de Castro Alves. - Mostrar ao aluno as funções das figuras de linguagem presentes nos textos de Castro Alves e Alphonsus Guimarães, como continuação da aula anterior. - Trabalhar a percepção do aluno diante de textos literários/poéticos. - Discutir sobre a temática central dos poemas e de algumas passagens destacadas. - Verificar o uso da linguagem figurada, sua funcionalidade e sentido nos textos. 	
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Romantismo - Castro Alves e sua poesia social/ Alphonsus Guimarães</p>	
<p>METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO (DESENVOLVIMENTO)</p> <p>Apresentação e leitura dos poemas <i>Ismália</i> de Alphonsus Guimarães e <i>Navio Negreiro</i> de Castro Alves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre a temática central dos poemas e de algumas passagens destacadas. - Verificação sobre o uso da linguagem figurada, sua funcionalidade e sentido na obra. - Entrega das narrativas: <i>Simeão, o Crioulo</i> e <i>Pai-Raiol, o feiticeiro</i> do romance <i>As Vítimas Algozes</i> de Joaquim Manuel de Macedo como atividade de leitura a ser feita fora do horário da aula. - Discussão sobre a temática central da obra, da sua estrutura e do seu título. - Produção de resumo descritivo a partir de tópicos centrais destacados e transcritos utilizando paráfrases por exemplo. 	
<p>RECURSOS</p> <p>Texto impresso e quadro branco</p>	

Instituição - Colégio Estadual XXXX	
Disciplina – Língua Portuguesa	Turma 3º ano B
Estagiário – A19	Data 18/07
PLANO DE AULA	
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a importância de se discutir as questões de gênero e diversidade - Compreender as diferenças entre identidade de gênero e orientação sexual - Debater o papel da mulher na sociedade - Refletir sobre a objetificação e hiper-sexualização da mulher no cenário do pagode baiano. 	
<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir as questões que perpassam o eixo temático “Gênero e Diversidade”; - Produzir um texto argumentativo a cerca da temática estudada (para a pontuação). 	
<p>ATIVIDADE</p> <p>Em sala, produção de texto dissertativo-argumentativo sobre o papel da mulher na sociedade. (Para a pontuação na unidade).</p>	
<p>RECURSOS</p> <p>Pincel, quadro branco e texto impresso</p>	

Instituição - Colégio Estadual XXXX	
Disciplina – Língua Portuguesa	Turma 3º ano B
Estagiário – A19	
PLANO DE AULA	
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os principais aspectos do gênero textual crônica argumentativa; - Identificar as diferenças entre o gênero dissertativo-argumentativo (texto jornalístico) e descritivo-narrativo (crônica argumentativa); - Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção do gênero em questão; - Compreender o uso dos diversos conectivos textuais para construir uma sequência lógica de ideias, prezando pela emissão objetiva da argumentação. - Aplicar os recursos narrativos/descritivos para a construção de uma crônica argumentativa; - Conhecer as especificidades nas formas de representar o cotidiano, de acordo com o gênero em estudo. 	
<p>DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do gênero e do eixo temático (gênero e cidadania); • Aula explicativa sobre o gênero textual (crônica argumentativa e outros tipos de crônica); • Leitura e discussão do texto “Refletindo os rolezinhos” de Fernando Carvalho. • Levantamento das marcas textuais que caracterizam o gênero textual em estudo; Divisão da sala em duplas, solicitando aos alunos que escrevam um texto que possua as características do gênero estudado em sala. • Socialização da produção 	
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Produção de uma crônica com a temática, que deverá ser compartilhada entre os grupos.</p>	

Colégio FASTER
Disciplina: Língua Portuguesa
Professor: A60
Turma 3ºAno - Ensino Médio

PLANO DE AULA

OBJETIVOS

- Compreender as técnicas de produção da redação
- Produzir uma redação

DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

- Leitura de uma redação
- Orientação das técnicas para a produção da redação.
- Exposição de slides com exemplos de redações sobre o tema da legalização das drogas.
- Análise do tópico frasal, dos argumentos.

AVALIAÇÃO

Produção da redação sobre a legalização das drogas

ANEXO I - Programa do Componente Curricular LET A09 – Oficina de Leitura e Produção de Textos



INSTITUTO DE LETRAS SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA SECRETARIA GERAL DOS CURSOS		PROGRAMA DE DISCIPLINA	ANO 2015	SEM 1
CÓDIGO LET A09		OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS		
CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	UNIDADE		
TEÓRICA	68h	INSTITUTO DE LETRAS		
PRÁTICA	68h	DEPARTAMENTO LETRAS VERNÁCULAS		

EMENTA

Estratégias de leitura e interpretação de textos de tipologia e gêneros distintos, considerando-se as modalidades oral e escrita.

OBJETIVOS

1. Refletir criticamente sobre as práticas de leitura e escrita, a partir das experiências e relatos dos alunos.
2. Desenvolver as competências de leitura e produção de textos de variados gêneros, enfatizando as características composicionais e pragmáticas desses textos.
3. Enfatizar a leitura e a produção de textos argumentativos, como a resenha crítica e o artigo de opinião.

METODOLOGIA

As oficinas estão organizadas em torno das práticas de leitura e escrita, tomando-as como processos e objetos de reflexão. Parte-se da experimentação e do conhecimento prévio dos participantes para a leitura crítica e a (re)textualização das produções. Na leitura crítica, serão requisitados, além da sistematização da experiência do grupo, conteúdos específicos ao objeto de estudo, visando à (re) leitura e produção de novos textos, com base em pressupostos teóricos da Lingüística, da Lingüística Aplicada e dos Estudos Literários Contemporâneos. Como avaliação, espera-se que o aluno possa produzir textos coletivos e/ou individuais, com vistas à sistematização do processo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O sujeito autor-leitor: a leitura e a escrita como objeto de estudo

- O que é ler e escrever? Como leio e escrevo?
- Minha história com a leitura e a escrita: reflexão e análise a partir de narrativas próprias e de outros.
- Os processos de leitura e de escrita como práticas sociais.

Leitura e produção de textos de variados gêneros

- Tipos e gêneros textuais: contextos de produção e recepção (propósitos, lugar discursivo, relação autor-leitor/falante-ouvinte, suporte), hibridismos, multimodalidade.
- A imagem como texto: Leitura de imagens (Filme: Narradores de Javé, Língua: Vidas em Português)
- Textos literários: conto e crônica.
- Textos críticos: resenha, artigo de opinião.

Produção de textos: elaboração em versões sucessivas, com atividades de análise lingüística e retextualização (refacção/reescrita).

- Estrutura do texto argumentativo: marcadores, encadeamento de idéias, defesa de opiniões e teses, seleção de linguagem.
- Características dos gêneros de tipo argumentativo e crítico.
- Gêneros críticos: crônica argumentativa e/ou artigo de opinião

UFBA-Instituto de Letras
 Gildete dos Santos Vitor da Silva
 Auxiliar em Administração

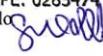
STIAPE: 0285474

ANEXO J - Programa do Componente Curricular LET A13 – Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa

Currículo dos Cursos de Letras da Universidade Federal da Bahia

COMPONENTES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA EMENTAS E PROGRAMAS

1. COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS:

Componente curricular:	LETA13 Introdução do Estudo da Língua Portuguesa	
Departamento:	Letras Vernáculas	
Carga Horária:	68h	
Pré-requisito:	Nenhum	
Módulo:	30 alunos	
Natureza:	Obrigatório	
Curso (s):	401 - Letras Vernáculas (Licenciatura e Bacharelado)	
	402 - Letras Vernáculas e Língua Estrangeira (Licenciatura)	
	402 - Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira (Licenciatura)	
Natureza:	Optativo	
Curso (s):	403 - Língua Estrangeira (Licenciatura e Bacharelado)	
	403 - Letras Clássicas (Bacharelado)	
Equivalência:	LET001	
Ementa:	Estudo da língua portuguesa como objeto científico de análise, a partir de uma visão da diversidade lingüística.	
Conteúdo programático:	<ol style="list-style-type: none"> 1. A diversidade lingüística do português <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Variedades do português 1.2 O português no tempo e no espaço 1.3 Variedades do português do Brasil 1.4 A modalidade oral e a modalidade escrita em diferentes registros 1.5 Noções de Sociolingüística e Dialectologia aplicadas ao estudo do vernáculo 2. O estudo científico da língua portuguesa <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Conceitos básicos: língua linguagem, sistema, norma, fala, gramática, etc. 2.2 Estudo normativo e descritivo da língua portuguesa 2.3 Níveis de análise da língua 2.4 Tipos de frase e estruturas sintáticas básicas do português. 	<p>UFBA-Instituto de Letras Gildete dos Santos Vitor da Silva Auxiliar em Administração SIAPE: 0285474</p> 

ANEXO K - Programa do Componente Curricular LET A28 – Introdução à Análise Textual

Componente curricular:	LETA28 Introdução à Análise Textual	
Departamento:	Letras Vernáculas	
Carga Horária:	34h	
Pré-requisito:	LETA13 Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa	
Módulo:	30 alunos	
Natureza:	Obrigatório	
Curso (s):	401 - Letras Vernáculas (Licenciatura e Bacharelado)	
	402 - Letras Vernáculas e Língua Estrangeira (Licenciatura)	
	402 - Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira (Licenciatura)	
Natureza:	Optativo	
Curso (s):	403 - Língua Estrangeira (Licenciatura e Bacharelado)	
	403 - Letras Clássicas	
Equivalência:	Sem equivalência	
Ementa:	Introdução ao estudo da estruturação de textos em português, com ênfase em conceitos básicos e nos pressupostos teóricos da Linguística Textual e da Análise do Discurso.	
Conteúdo programático:	1)	Linguística Textual e Análise do discurso: breve histórico
	2)	Conceito de texto
	3)	Gêneros textuais
	3.1)	Textos falados
	3.2)	Textos escritos
	4)	Textualidade
	4.1)	Elementos da textualidade
	4.1.1)	Coesão
	4.1.2)	Coerência
	5)	Relações entre coesão e coerência

UFBA-Instituto de Letras
 Gildete dos Santos Vitor da Silva
 Auxiliar em Administração
 SIAPE: 0285474

[Assinatura]

Aprovado pela CEG em maio de 2005

ANEXO L - Programa do Componente Curricular LET A11 – Introdução aos Estudos Linguísticos

		UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA SECRETARIA GERAL DOS CURSOS		PROGRAMA DE COMPONENTES CURRICULARES			
		COMPONENTE CURRICULAR					
CÓDIGO		NOME					
LETA11		INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS					
CARGA HORÁRIA				MÓDULO			SEMESTRE VIGENTE
T	P	E	TOTAL	T	P	E	
68	0	0	68	30	0	0	2015/2
EMENTA							
Introdução à ciência lingüística, delimitando seu objeto de estudo e sua relação com outras ciências.							
OBJETIVOS							
A disciplina objetiva que o aluno seja capaz de:							
<ol style="list-style-type: none"> 1. refletir sobre os fatos lingüísticos. 2. distinguir um estudo lingüístico de um estudo prescritivo. 3. conhecer e dominar os mecanismos de descrição e explicação de fenômenos lingüísticos. 4. dominar mecanismos para desenvolver uma investigação sobre a linguagem humana. 							
METODOLOGIA							
Aula expositiva, seminários, estudo dirigido, atividades práticas de análise.							
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO							
1 LINGUAGEM, LÍNGUA, LINGÜÍSTICA							
<ol style="list-style-type: none"> 1. 1 O que é linguagem? 1. 2 Diferenças entre linguagem humana e sistema de comunicação dos animais. 1. 3 O que é lingüística? 1. 4 Diferenças entre Lingüística e Gramática Normativa. 1. 5 Funções da linguagem 							
2 HISTÓRIA CONCISA DA LINGÜÍSTICA							
<ol style="list-style-type: none"> 2. 1 Tradição ocidental até século XIX 2. 2 lingüística século XIX 2. 3 lingüística século XX: <ol style="list-style-type: none"> 2. 3. 1 estruturalismos lingüísticos: europeu e norte-americano 2. 3. 2 gerativismo 2. 3. 3 funcionalismo 							
3. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA							

UFBA-Instituto de Letras
 Gildete dos Santos Vitor da Silva
 Auxiliar em Administração
 SIAPE: 0285474

[Assinatura]

ANEXO L - Programa do Componente Curricular LET A11 – Introdução aos Estudos Linguísticos

-
- 3.1 Variação diatópica, diafásica e diastrática
3.2 Fatores condicionadores da variação lingüística

4 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

- 4.1 Principais teorias: Chomsky, Piaget e Vigotsky
4.2 Estágios do desenvolvimento da linguagem infantil
-

BIBLIOGRAFIA

- BARROS, Diana Peter Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- BELINE, Ronald. A variação lingüística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CÂMARA, J. Mattoso. *História da Lingüística*. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.
- CARVALHO, Castelar de. *Para entender Saussure: fundamentos e visão crítica*. 4. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Rio. (Série Semiologia / Lingüística).
- FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. In: _____. (Org.). *Introdução à lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2002.
- LYONS, John. *As idéias de Chomsky*. Tradução Octanny da Mota e Leonidas Hegenberg. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1983.
- LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. Tradução Rosa Virginia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional, 1979.
- LYONS, John. *Lingua(gem) e lingüística: uma introdução*. Tradução Marilda Windler Averbug e Clarisse Siechenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.
- MIOTO, Carlos et al. *Novo manual de lingüística*. Florianópolis: insular, 2004.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- PETER, MARGARIDA. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 17-24.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da lingüística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 75-94.
- PRETTI, Dino. *Sociolingüística: os níveis da fala: um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira*. 8. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.
- ROBINS, R. H. *Pequena história da lingüística*. Tradução Luis Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1979.
- SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2 São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- XADREZ, Carlos, Antonio; CORTEZ, Suzana (Orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controversas da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo Parábola Editorial, 2002.

Dicionários:

- CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Tradução Maria Carmelita Pádua dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- DUBOIS, Jena, et alii. *Dicionário de lingüística*. Tradução Frederico Pessoa de Barros, et al. São Paulo: Cultrix, 1973.
- JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1976.

UFBA-Instituto de Letras
Gildete dos Santos Vitor da Silva
Auxiliar em Administração
SIAPE: 0285474

ANEXO M - Programa do Componente Curricular EDC A12 – Didática e Práxis Pedagógica II

UFBA	ÓRGÃO	PROGRAMA DE DISCIPLINA	ANO	SEM
	SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA SECRETARIA GERAL DOS CURSOS			

Nome e código do componente curricular: EDC A12 - Didática e Práxis Pedagógica II		Departamento: Educação II	Carga Horária: 68h
Modalidade: Disciplina	Função: Componente do núcleo de licenciatura	Natureza: Obrigatória	
Pré-requisito: EDC A11 - Didática e Práxis Pedagógica I		Módulo de alunos: 40	
Ementa: Estudo do planejamento de ensino nas suas etapas, modalidades, componentes didáticos e tipologia. Planos e projetos didáticos. Observação e diagnóstico da prática educativa em escolas e/ou espaços alternativos de educação (ONG, projetos educacionais alternativos, escolas comunitárias etc.). Vivência pedagógica, sob a forma de simulação em sala de aula (micro- aulas).			

Conteúdo programático:

Unidade I

Diagnóstico das instituições educacionais

- Estudo diagnóstico do real pedagógico e as mediações possíveis com o todo social: Observação e diagnóstico de instituições de ensino alternativas e/ou diagnóstico de instituições escolares da rede oficial de ensino (de 5ª a 8ª séries e de nível médio).
- Noções preliminares sobre metodologia da pesquisa
- Relatórios de pesquisa (Diário itinerante)

Unidade II

Planejamento e Práxis Pedagógica

- Planejamento de ensino numa perspectiva crítica.
 - Tipologia e etapas do planejamento.
 - Planos e projetos
- Dimensões e componentes didáticos do planejamento:
- Formulação de objetivos de ensino-aprendizagem;
- Seleção e organização de conteúdos / o que fazer com os livros didáticos?
- Métodos e técnicas pedagógicas (diferenciação conceitual; repertório e laboratório de técnicas pedagógicas)
- Recursos didáticos (para que servem? Como e quando utilizá-los)
- Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação
- Avaliação da aprendizagem (perspectiva classificatória x perspectiva emancipatória de avaliação).
- A prática pedagógica no processo de ação-reflexão-ação: a práxis e as micro-aulas.

CONFERE COM/ORIGINAL

Em 18/07/16

Marcos Napoleão de R. Paiva Dias Filho
Matrícula SIAPE 4929752
Assistente Administrativo
UFBA/FACED

ANEXO M - Programa do Componente Curricular EDC A12 – Didática e Práxis Pedagógica II

Bibliografia:

- ANDRÉ, Mari E. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- CARRETERO, Mário. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas: 1997.
- CANAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- CASTRO, A. e CARVALHO, Anna. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- D'ÁVILA, C. M. Interdisciplinaridade e mediação pedagógica. In: **Revista da FEBA**, ano 3, vol. 1, n. III (jan/dez, 2002) Salvador, Bahia, 2002.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 11ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- GUARNIERI, M. R. et al. (org.) **Aprendendo a ensinar. O caminho nada suave da docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 4ª ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1994.
- LIBÁNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUDKE e ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas (SP): Papyrus, 1997.
- MORAIS, Régis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** São Paulo: Papyrus, 1996.
- PIMENTA, Selma e LIMA, Ma. Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RONCA, Antonio Carlos Caruso. **Técnicas pedagógicas. Domesticação ou desafio à participação?** Petrópolis: Vozes, 1986, 5ª edição.
- TURRA, Clódia et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11ª edição. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- VEIGA, Ilma Passos. **Repensando a didática**. São Paulo: Papyrus, 1996.

Marcos
CONFERE COM ORIGINAL
Em 18/07/16
Marcos Napoleão do R. Paiva Dias Filho
Matrícula SIAPE 1929752
Assistente Administrativo
UFBA/FACED

ANEXO N - Programa do Componente Curricular LET C26 – Leitura e Escrita em Língua Portuguesa

Formulário para apresentação de componente curricular

LET C26 Leitura e Escrita em Língua Portuguesa		Departamento: DLV
Modalidade:	Função: Básica, Profissional ou	Carga Horária: 68h T(34) P(34)
Disciplina	Complementar?	
Pré-requisito: LETA09		
Equivalência: LET C26 Leitura e Escrita em Língua Portuguesa		
Natureza: OPTATIVA (401 e 480)		Módulo de alunos: 45
Ementa: Estudo das estratégias de leitura e escrita aplicadas ao ensino da língua portuguesa.		

Conteúdo Programático

Objetivos

1. Apresentar e discutir diversas posições com relação ao campo semântico-conceitual do termo *leitura* (abordando, portanto, noções de *alfabetização, letramento, escolarização, formação de leitores, e produção de textos*), valorizando a compreensão das noções centrais para o desenvolvimento e a afirmação de posições nos debates em torno da leitura e da escrita no Brasil.
2. Lançar mão dos termos chave explorados para conduzir um exame de processos de escolarização e ensino da leitura e escrita a partir de atividades de interpretação de materiais didáticos e textos voltados para o ensino da língua portuguesa.
3. Utilizar o repertório conceitual/ teórico ameadado e as atividades de exame crítico para a proposição de a) projetos de investigação de aspectos de leitura e escrita em LP e b) projetos de atividades de ensino de leitura e escrita em LP.

Unidade I:

- Noções centrais para o debate: Leitura, escrita, ensino, alfabetização, letramentos, formação de leitores, produção de textos
- Os conceitos em uma perspectiva histórica: Questões contextuais e análises situadas
- O Ensino de LP em uma perspectiva histórica: Leitura, escolarização e letramentos
- Formação de leitores, mediadores de leitura, leituras extra-escolares

Unidade II:

- Explorando materiais e estratégias de ensino de LP
- Letramentos escolares e extra-escolares
- Gêneros textuais e o ensino da escrita.
- Atividades de Retextualização
- Produção textual, autoconsciência retórica e competência comunicativa

Bibliografia Básica

- BATISTA, Antonio Augusto Gomes & ROJO, Roxanne (Orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARINHO, Marildes & CARVALHO, Gilcinei. (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português deve saber*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ROJO, Roxanne. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

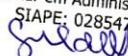
UFBA-Instituto de Letras
Gildete dos Santos Vitor da Silva
Auxiliar em Administração
SIAPE: 0285474



ANEXO N - Programa do Componente Curricular LET C26 – Leitura e Escrita em Língua Portuguesa

Bibliografia Complementar

- ANTUNES, I. *Aula de português*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHARTIER, R. (org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, R. BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: ed. Lucerna, 2005.
- GERALDI, J. W.(org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- GRAFF, H. J. *Os Labirintos da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura*. Campinas. São Paulo: Pontes, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- MENDONÇA, M. e BUNZEN, C. *Português no Ensino Médio e Formação de Professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

UFBA-Instituto de Letras
Gildete dos Santos Vitor da Silva
Auxiliar em Administração
SIAPE: 0285474


ANEXO O - Programa do Componente Curricular LET C28 – Gêneros Textuais em Língua Portuguesa



UFBA

Órgão

SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA
SECRETARIA GERAL DOS CURSOS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

ANO

2013

SEM

I

CÓDIGO		TÍTULO	
LET C28		GÊNEROS TEXTUAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA	
CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
TEÓRICA	34	INSTITUTO DE LETRAS	
PRÁTICA	34	DEPARTAMENTO LETRAS VERNÁCULAS	

EMENTA

Estudo da estruturação de textos em português, com ênfase na análise de gêneros textuais e com base nos pressupostos da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

OBJETIVOS

1. Refletir sobre as concepções de língua/linguagem, texto, discurso e gêneros textuais, a partir do referencial teórico da disciplina e das concepções que os alunos trazem de sua experiência;
2. Apresentar as diferenças e características dos tipos e gêneros textuais, orais, escritos e multimodais, em língua portuguesa;
3. Analisar diferentes gêneros textuais em língua portuguesa, considerando as práticas cotidianas de uso da linguagem;
4. Discutir e analisar estratégias de uso dos gêneros textuais na escola e sua relevância para o ensino da leitura e da produção de textos.

METODOLOGIA

- a) Aulas expositivas e colaborativas;
- b) Leitura e discussão dos textos teóricos indicados;
- c) Análise de textos de diferentes tipos e gêneros;
- d) Análise e reflexão sobre diferentes práticas sociais de uso da linguagem, a partir da realização de atividades e exercícios práticos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Gêneros textuais: princípios e características.
 - 1.1 Língua, linguagem, texto, discurso e gêneros textuais em perspectiva sociointeracionista.
 - 1.2 Definições de Gêneros textuais: visão sociointeracionista; visão sócio-histórica e sociorretórica.
 - 1.3 Gêneros textuais orais, escritos e multimodais em língua portuguesa: análise a partir da reflexão sobre as práticas cotidianas de uso da linguagem.
2. Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa
 - 2.1 Gêneros textuais na escola: repercussões no ensino da leitura e da escrita.
 - 2.2 O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula: tendências e perspectivas.
 - 2.3 Análise e experimentação de atividades para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

UFBA-Instituto de Letras
Gildete dos Santos Vitor da Silva
Auxiliar em Administração
SIAPE: 0285474
Gildete

ANEXO O - Programa do Componente Curricular LET C28 – Gêneros Textuais em Língua Portuguesa

2

AVALIAÇÃO:

- Desenvolvimento de atividades de reflexão teórica e de caráter prático, ao longo do curso.
- Seminários e trabalhos em grupo.
- Trabalho individual de reflexão sobre um dos temas abordados na disciplina.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ANGELIM, Regina C. SILVA, Edila V. da. Variação, gênero textual e ensino. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L. GAVAZZI, Sigrid. (Org.) *Da língua ao discurso – reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 162-172.
- AZEREDO, José Carlos. O texto: suas formas e seus usos. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L. SANTOS, Leonor W. (Org.) *Estratégias de leitura – texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 13-26.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-269.
- BATHIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. *Revista de Letras – N° 23 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2001*.
- BAZERMAN, Charles. HOFFNAGEL, J. C. DIONÍSIO, A. P. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006. P. 59-77.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRANDÃO, Helena N. *Analisando o discurso*. Disponível em: www.estacaodaluz.org.br. Acessado em maio de 2008.
- CUNHA, Dóris de A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 165-179.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Isabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2005. p. 89-106.
- FERNANDES, Nohad M. *Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa*. Disponível em: (http://www.unigran.br/interletras/n1/inter_estudos/concepcoes.html). Acessado em março de 2008.
- KOCH, I.V. ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. Gêneros Textuais: reflexão e Ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008. pp. 31-45.
- KOCH, Ingedore G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-33.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDES, Edleise. Tipos e gêneros textuais: modos de leitura e de escrita. *Revista SIGNUM – Estudos da Linguagem*. Universidade Estadual de Londrina. V.11, n.1 / Julho de 2008. P. 167-180.
- MEURER, Clío E. de C. “No creo em brujas, pero que las hay, las hay”: uma análise de cartas-corrente via e-mail. In: MEURER, J. L. MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.) *Gêneros textuais*. Bauru-SP: EDUSC, 2002. p. 291-309.
- MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.) *Gêneros textuais*. Bauru-SP: EDUSC, 2002. p.17-29.
- PEREIRA, Cilene; PINILLA, Maria Aparecida et al. Gêneros textuais e modos de organizaçãp do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L. SANTOS, Leonor W. (Org.) *Estratégias de leitura – texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

UFBA-Instituto de Letras
 Gildete dos Santos Vitor da Silva
 Auxiliar em Administração
 SIAPE: 0285474

[Assinatura]

ANEXO P - Programa do Componente Curricular LET A03 – Seminários Interdisciplinares-Ensino

Componente curricular:	LET A03 Seminários Interdisciplinares - Ensino
Departamento:	Colegiado do Curso de Letras
Carga Horária:	34 horas práticas
Pré-requisito:	Nenhum
Módulo:	60 alunos
Natureza:	Obrigatório
Curso (s):	401 - Letras Vernáculas (Licenciatura)
	402 - Letras Vernáculas e Língua Estrangeira (Licenciatura)
	402 – Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira (Licenciatura)
	403 - Língua Estrangeira (Licenciatura)
Natureza:	Optativo
Curso (s):	401 - Letras Vernáculas (Bacharelado)
	403 - Língua Estrangeira (Bacharelado)
	401- Letras Clássicas (Bacharelado)
Equivalência:	Sem equivalência
Ementa:	Discussão de temas relacionados ao ensino da língua, da literatura e da cultura vernáculas e estrangeiras.
Conteúdo Programático:	Variável a cada semestre

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UFBA.

ANEXO Q - Programa do Componente Curricular EDC A62 – Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa

		1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA Faculdade de Educação PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO		PROGRAMA DE DISCIPLINAS
DISCIPLINA		
CÓDIGO	NOME	
EDC A62 T01 136h/aulas	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LÍNGUA PORTUGUESA 4ª e 6ª feiras das 09:00 às 13:00 h – 2009.1	
EMENTA / OBJETIVOS		
<p>EMENTA: Estudo teórico-metodológico da língua materna no campo da produção oral e escrita de texto, da leitura e de gramática, numa perspectiva sócio-interacionista e sócio-histórica, visando à análise e construção de práticas pedagógicas do ensino fundamental e médio.</p> <p>OBJETIVOS: Construir seqüências de práticas pedagógicas da língua materna para o aluno do ensino fundamental e médio, considerando: O aluno, sua história, suas possibilidades como sujeito cognoscente; A língua, sua pluralidade dialetal e seu funcionamento em diferentes contextos; O texto como eixo do ensino na constituição do leitor e produtor de textos orais e escritos; A leitura, a oralidade, a escrita e fatos da língua como objetos de ensino que, mantendo suas especificidades, se integram.</p>		
METODOLOGIA		
<p>A metodologia de ensino e de avaliação privilegiará planejamento, ação/reflexão/ação na construção de atividades práticas de ensino da língua materna, considerando-se o contexto social e suas diversas modalidades. Neste sentido privilegiará práticas de resenhas orais e escritas e trabalhos individuais e de grupo.</p>		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensino de Língua Portuguesa: questões políticas, pedagógicas e lingüísticas/ problemas e perspectivas. 2. O texto, unidade básica do ensino de Língua Portuguesa. 3. A constituição do aluno leitor e produtor de textos orais e escritos. 4. Os usos lingüísticos e as práticas de leitura e produção de textos. 		
<p><i>CONFERE COM/ORIGINAL</i> <i>Em 18/07/16</i> <i>Marcos Napoleão do R. Paiva Dias Filho</i> <i>Matrícula SIAPE 1929752</i> <i>Assistente Administrativo</i> <i>UFBA/FACED</i></p>		
AVALIAÇÃO		
<p>Considerando a participação discente na atividade de avaliação, aspectos qualitativos e quantitativos de construção de conhecimento e formação de atitudes necessárias ao campo de atuação do futuro profissional serão observados e, continuamente, discutidos.</p> <p>Para efeito de mensuração dos resultados será atribuída uma nota, considerando as atividades de: planejamento, implementação e relato circunstanciado da experiência, no que diz respeito aos resultados decorrentes das atividades de ensino-avaliação.</p>		

ANEXO R - Programa do Componente Curricular EDC A63 – Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II
DISCIPLINA: EDC A63 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM LÍNGUA PORTUGUESA
CARGA HORÁRIA: 136h

EMENTA:

Planejamento e implementação de atividades de ensino/ avaliação, na escola fundamental ou média, relativas ao uso da língua portuguesa, enquanto prática voltada para o desenvolvimento das condições de leitura/ produção de texto, em uma proposta sócio-interacionista de usos linguísticos e na perspectiva, fundamentalmente, da coesão e coerência quanto à reflexão linguística.

OBJETIVOS:

Construir e implementar sequências de práticas pedagógicas da língua materna para o aluno do ensino fundamental e médio, considerando:

- o aluno, sua história, suas possibilidades como sujeito cognoscente;
- a língua, em sua pluralidade dialetal e seu funcionamento em diferentes contextos;
- o texto como eixo do ensino na constituição do leitor, receptor e produtor de textos orais e escritos;
- as especificidades dos objetos de ensino: leitura, oralidade, escrita e usos linguísticos e sua interrelação.

CONTEÚDO:

As atividades desenvolvidas na disciplina devem resultar em uma experiência de síntese do conjunto das diversas disciplinas do currículo que estão relacionadas com a língua materna e seu ensino. Assim sendo, fica impossível estabelecer, aprioristicamente, quais serão os conteúdos a serem abordados ao longo do curso, não obstante, deverão ser retomados, necessariamente, os conteúdos incluídos no programa EDC 151.

METODOLOGIA:

A metodologia de ensino e avaliação privilegiará a ação-reflexão-ação na construção dos conhecimentos, considerando-se, sobretudo, essa experiência no momento de implementação de sequências de práticas pedagógicas, em que a língua materna, nas diversas modalidades, é tomada em seu contexto social, enquanto objeto de ensino.

AVALIAÇÃO:

Considerando a participação discente na atividade de avaliação, aspectos qualitativos e quantitativos de construção de conhecimento e formação de atitudes necessárias ao campo de atuação do futuro profissional serão observados e, continuamente, discutidos.

Para efeito de mensuração dos resultados, será discutida e atribuída uma nota, considerando as atividades de: planejamento, implementação e relato circunstanciado da experiência, no que diz respeito aos resultados decorrentes das atividades de ensino/ avaliação.

CONFERE COM ORIGINAL

Em 18/07/16

Marcos Napoleão do R. Patva Dias Filho
Matricula SIAPE 1929752
Assistente Administrativo
UFBA/FACED

ANEXO R - Programa do Componente Curricular EDC A63 – Estágio
Supervisionado II de Língua Portuguesa

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985 (Princípios).
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3o e 4o ciclos**. Brasil, 1998.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. ALB, Mercado de Letras, 1997.
- CHIAPPIN, L. (coord. geral) e GERALDI, J. W. (coord.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ática, 1989 (Princípios).
- DEL RIO, Maria José. **Psicopedagogia da língua oral: um enfoque comunicativo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1989.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1990.
- FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, F. Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1992.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. e MOTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
- FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas/SP: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- HUBNER, R. (org.). **Quando o professor resolve**. São Paulo: Loyola, 1989.
- LARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KATO, Mary. **No fundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.
- KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas/SP: Pontes/Unicamp, 1989.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitura**. Campinas/SP: Pontes/ Unicamp, 1989.
- LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1985 (Princípios).
- LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística**. São Paulo: Ática, 1985 (Princípios).
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

CONFERE COM ORIGINAL
Em 18/07/16
Marcos Napoleão de R. Paiva Dias Filho
Matrícula SIAPE 1929752
Assistente Administrativo
UFBA/FACED

ANEXO R - Programa do Componente Curricular EDC A63 – Estágio
Supervisionado II de Língua Portuguesa

- MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Contexto, 1991.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.
- NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra**. São Paulo: Loyola, 1988.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PEREIRA, Vera (org.). **Língua e Literatura: teoria e prática**. Porto Alegre: Kuarup/FAPA, 1988.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.
- POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: ALB/ Mercado de Letras, 1996.
- PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1982.
- SAVIOLI, F. P. e FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**.
- SAVIOLI, F. P. e FIORIN, J. L. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1988.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SILVA, Rosa Virgínia Matos. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1996.
- SOARES, Magda Becker (coord.). **O ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau: questões metodológicas**. Brasília: MEC/ Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, 1981.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

Marcos
CONFERE COM ORIGINAL
Em 18/07/16
Marcos Napoleão de R. Paiva Dias Filho
Matrícula SIAPE 1929752
Assistente Administrativo
UFRA/FACED