



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS - CCHE
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

THAYSE CECÍLIA MOURA AMORIM

**HÁ ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?
UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO**

**MONTEIRO-PB
2019**

THAYSE CECÍLIA MOURA AMORIM

**HÁ ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?
UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Me. Bruno Alves Pereira

**MONTEIRO-PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A524h Amorim, Thayse Cecília Moura.

Há ensino de escrita na Educação Básica? Uma investigação a partir de relatórios de estágio supervisionado de observação [manuscrito] / Thayse Cecilia Moura Amorim. - 2019.

54 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2020.

"Orientação : Prof. Me. Bruno Alves Pereira
Departamento de Letras - CH."

1. Educação Básica. 2. Língua portuguesa. 3. Ensino da escrita. 4. Estágio supervisionado (Curso de Letras Português). I. Título

21. ed. CDD 372.63

THAYSE CECÍLIA MOURA AMORIM

**HÁ ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?: UMA
INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras – Língua
Portuguesa do Centro de Ciências Humanas
e Exatas da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de licenciada em Letras – Língua
Portuguesa.

Aprovado em: 27/11/19.

BANCA EXAMINADORA

Bruno Alves Pereira

Prof. Me. Bruno Alves Pereira (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Noelma Cristina F. dos Santos

Profa. Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Josefa Adriana Gregório de Souza

Profa. Esp. Josefa Adriana Gregório de Souza (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe Claudinete Morato de Moura por sua grandiosa generosidade, companheirismo, dedicação e amizade. Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por ter me proporcionado chegar até aqui. Ao encerrar esse ciclo, lembro-me de tantas pessoas a quem devo reconhecimento e gratidão, pois esta conquista se torna realidade graças à colaboração de cada uma delas, seja direta ou indiretamente, principalmente pelos conselhos tão valiosos que me deram tanto suporte ao longo de mais uma batalha.

Aos meus filhos amados. Dois amores que me fortalecem diariamente e incondicionalmente. Vocês são bênçãos de Deus em minha vida. Duas preciosidades que me permitem aprender continuamente a dádiva de ser mãe.

Agradeço aos meus pais Fred Jorge Amorim dos Santos e Claudinete Moura Amorim, por todo carinho, amor e dedicação que tiveram e têm comigo. Obrigada, principalmente, a minha mãe por nunca se cansar de me dar conselhos e por sempre me apoiar nas minhas decisões. Agradeço por me ajudar a seguir em frente, por não medir esforços para oferecer o seu melhor e, por tantas vezes, mesmo discordando de mim em algumas das minhas decisões ou atitudes, sempre me dar todo o suporte. Obrigada, mãe a ti devo a minha vida! Obrigada, pai por tua força! Com vocês, aprendi o valor da vida. Deus os abençoe grandemente!

Agradeço as minhas irmãs Cassandra Paula Moura Amorim e Laís Emanuele Moura Amorim. Vocês são os meus exemplos de vida e de inspiração! Grata por serem luz no meu caminho e comigo trilhá-lo desde sempre.

Aos meus avôs João Miguel de Moura e Eunice Amorim (*in memoriam*) que sempre foram a base da família. A vocês meus guerreiros, dedico essa vitória alcançada. A vocês dois que fizeram parte de toda a minha educação e que, se estivessem aqui, seriam os primeiros a se sentirem orgulhosos.

Obrigada também aos meus avôs Paulo Francisco dos Santos e Francisca Cartaxo de Moura. Agradeço todo apoio e incentivo.

Agradeço a todos os meus familiares, sobrinhos, tias, tios, primos e primas. São muitos para citar pelo nome. Meu sincero agradecimento a todos vocês!

Obrigada especialmente ao amigo Josivaldo da Silva Brás (*in memoriam*) que lamentavelmente já não está mais aqui neste plano físico para comemorar junto comigo esta tão significativa conquista. Ele que tanto e tantas vezes me incentivou, me encheu de ânimo, me encorajou a sempre persistir e me manter focada nesse projeto. Foste o

meu colega de sala, aquela pessoa especial que com o tempo a gente começa a chamar de irmão. Agradeço muito a você meu amigo, por tudo que me ensinaste em vida.

Sou grata também ao professor Me. Bruno Alves Pereira, orientador deste trabalho, por sua dedicação, profissionalismo e competência. Obrigada por aceitar o desafio de me orientar nesta pesquisa e por me conduzir na elaboração e desenvolvimento de um projeto que exigiu tanta persistência.

Aos mestres da casa pelos conhecimentos transmitidos ao longo dessa jornada, à coordenação do curso e à direção do Campus. Obrigada a todos os funcionários desta instituição que se fizeram em tantos momentos tão zelosos e comprometidos com o aprimoramento e crescimento acadêmico de todos nós.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que pública e gratuita, possibilitou a mim e a tantas outras pessoas a oportunidade de ingressar e de cursar Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, que de outro modo, não seria viável em rede privada.

Por fim, agradeço aos meus amigos de sala que durante um bom tempo dividiram comigo as dificuldades e os prazeres da vida acadêmica, em especial, à Janiele Rodrigues da Silva que com sua incrível paciência sempre ouviu as minhas lamentações, mas que conseguia com o seu jeito amigo, torná-las invisíveis e menos dolorosas. Obrigada amiga por sempre estar disponível e ajudar no que fosse preciso.

Obrigada aos meus amigos Edna Cecília, Luciana Maurício, Leonilda Martins, Sandra Anselmo, Jacielma Martins, José Phaiva, Tânia Félix, Thays Mayara. Cada um de vocês tem sua importância nessa minha trajetória! A todos vocês, expresso minha gratidão!

“Aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros.”

(BUNZEN, 2006, p. 158)

RESUMO

Este trabalho foi norteado por quatro objetivos: i) verificar se há propostas de produção de texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica observadas por estagiários/professores em formação matriculados no curso de Letras Português, do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); ii) observar se há ensino de escrita quando há proposição de produção de textos escritos; iii) identificar as estratégias didático-discursivas utilizadas quando há ensino de escrita; e iv) verificar as avaliações realizadas pelos estagiários sobre as propostas de produção de texto escrito. O referencial teórico está dividido em duas partes: na primeira, abordamos o ensino de escrita na Educação Básica (BUNZEN, 2005; COSTA VAL, 2003; KOCH e ELIAS, 2010) e a segunda parte fala sobre as estratégias didático-discursivas (PEREIRA, 2011). No aspecto metodológico, este estudo está situado na área da Linguística Aplicada e insere-se no campo das pesquisas de base qualitativa e documental. A partir de um corpus ampliado de 23 (vinte e três) relatórios de duas ofertas da disciplina “Estágio Supervisionado I”, nos turnos diurno e noturno, no semestre 2016.1, selecionamos a amostra de 13 (treze) relatórios que abordam a produção de textos escritos em sala de aula. A análise permitiu evidenciar que há produção de texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica: dos 13 (treze) relatórios de estágio analisados, foram identificadas 16 (dezesesseis) produções de textos escritos no ensino médio e 6 (seis) no ensino fundamental. Entre os gêneros mais produzidos estavam: no ensino fundamental; artigo de opinião, texto sem gênero definido, artigo de divulgação científica e resumo. No ensino médio: texto sem gênero definido, conto, resumo, relato, artigo de divulgação científica, artigo de opinião, carta, cartaz, crônica, cordel e resenha. Das 16 (dezesesseis) produções de texto escrito no ensino médio, 9 (nove) foram ensinadas e 7 (sete) foram requisitadas. No ensino fundamental, 4 (quatro) foram requisitadas e apenas 2 (duas) ensinadas. Ao observar o ensino de texto escrito, identificamos que as estratégias didático-discursivas apontam para dois caminhos: um voltado para a estrutura, ou seja, uma concepção que compreende a escrita com foco na língua; e o outro foca na função social do gênero, isto é, uma concepção interacionista. Por fim, no que se refere às avaliações feitas pelos estagiários das propostas de produção de texto escrito na Educação Básica, viu-se que, no ensino médio, 6 (seis) produções de texto não possuem registros de avaliação; e 10 (dez) as possuem; já no ensino fundamental, 5 (cinco) produções de texto escrito são avaliadas pelos estagiários e 1 (uma) não são avaliadas.

Palavras-chave: Educação Básica. Língua Portuguesa. Escrita. Estágio Supervisionado. Relatórios.

ABSTRACT

This work was guided by four objectives: i) to verify that there are proposals for the production of written text in Portuguese language classes in Basic Education observed by trainees/teachers in training enrolled in the Portuguese Letters course, the Center of Humanities and Exact Sciences (CCHE), the State University of Paraíba (UEPB), campus VI; ii) to observe whether there is writing teaching when there is a proposition of the production of written texts; iii) identify the didactic-discursive strategies used in writing teaching; and (iv) to verify the evaluations carried out by trainees on proposals for the production of written text. The theoretical framework is divided into two parts: in the first, we approach the teaching of writing in Basic Education (BUNZEN, 2006; COSTA VAL, 2003; KOCH e ELIAS, 2015) and the second part talks about didactic-discursive strategies (PEREIRA, 2011). In the methodological aspect, this study is located in the area of Applied Linguistics and is inserted in the field of qualitative and documentary research. From an enlarged corpus of 23 (twenty-three) reports of two offers of the discipline of Supervised Internship I, in the day and night shifts, in the semester 2016.1, we selected the sample of 13 (thirteen) reports that address the production of texts written in the room class. The analysis showed that there is production of written text in Portuguese language classes in Basic Education: of the 13 (thirteen) internship reports analyzed, 21 (twenty-one) production of texts written in high school and 8 (eight) in teaching were identified Fundamental. Among the most produced genres were in elementary school: opinion article, text without defined gender, article of scientific dissemination and abstract. In high school: text without defined gender, short story, abstract, report, scientific dissemination article, opinion article, letter, poster, chronicle, string and review. Of the 21 (twenty-one) productions of text written in high school, 12 (twelve) were taught and 9 (nine) were requested. In elementary school, 5 (five) were requested and 3 (three) only taught. By observing the teaching of written text, we identified that didactic-discursive strategies point to two paths: one focused on structure, that is, a conception that comprises writing with a focus on language; and the other focuses on the social function of the genre, that is, an interactionist conception. Finally, with regard to the evaluations made by the trainees of the proposals for the production of text written in Basic Education, it was found that, in high school, 11 (eleven) text productions do not have evaluation records; and 10 (ten) possess them; in elementary school, 5 (five) written text productions are evaluated by trainees and 3 (three) are not evaluated.

Keywords: Basic Education. Portuguese language. Writing. Supervised Internship. Reports.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos escritos nos PCN ..	26
Quadro 2: A prática de escrita nas OCNEM	27
Quadro 3: Identificação dos textos escritos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de relatórios de Estágio I – 2016.1 (manhã e noite).....	18
Tabela 2: Quantidade de produções escritas produzidas nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica	33
Tabela 3: Tipo de produção escrita produzida nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.....	37
Tabela 4: Foco das estratégias didático-discursivas mobilizadas no ensino de textos escritos.....	41
Tabela 5: Presença da avaliação do estagiário sobre a proposta de produção de texto escrito	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eixos do ensino de Língua Portuguesa nos PCN.....	24
Figura 2: Os eixos USO e REFLEXÃO nos PCN.....	25

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EF	Ensino Fundamental
CCHE	Centro de Ciências Humanas e Exatas
EB	Educação Básica
EM	Ensino Médio
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
RE	Relatório de Estágio
SGD	Sem Gênero Definido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA.....	17
2.1 Natureza da pesquisa	17
2.2 Descrição do <i>corpus</i>	18
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
3.1 Ensino de escrita na Educação Básica	20
3.2 Estratégias didático-discursivas	28
4 ANÁLISE DOS DADOS	30
4.1 Há produção de texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica observadas por estagiários?	30
4.2 Quando há produção de texto escrito, há ensino de escrita?.....	36
4.3 Quando há ensino de escrita, que estratégias didático-discursivas são mobilizadas pelos professores?.....	40
4.4 Quais as avaliações feitas pelos estagiários sobre as propostas de produção de texto escrito na Educação Básica?	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho focalizou o ensino de escrita na Educação Básica na região do Cariri Paraibano, a partir de relatórios produzidos pelos estagiários/professores em formação inicial do curso de Letras - Português do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A investigação sobre o ensino de escrita na Educação Básica através de relatórios já foi realizada em outro contexto. Gonçalves, Silva e Cavalheiro (2016) investigaram propostas de produção de texto escrito elaboradas pelos estudantes de uma Licenciatura em Letras, durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, em relatórios de estágio supervisionados produzidos nas habilitações Português - Literatura e Português - Inglês, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Os autores, a partir de uma pesquisa qualitativa, interpretativista, empírica e documental, analisaram 64 (sessenta e quatro) relatórios de estágio de intervenção, a fim de identificar e descrever os modos de apropriação e mobilização de diferentes saberes pelos professores em formação inicial na Licenciatura em Letras. Entre os resultados obtidos, os autores apontam que as propostas de produção de texto escrito feitas por esses professores são informadas por diferentes práticas pedagógicas e se distanciam das orientações teórico-metodológicas produzidas no contexto das pesquisas acadêmicas.

A presente pesquisa se difere da desenvolvida por Gonçalves, Silva e Cavalheiro (2016), porque aborda o ensino da escrita em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica a partir de relatórios produzidos pelos professores em formação inicial na disciplina de estágio de observação.

Inicialmente, este estudo seria realizado a partir de observações de aulas. No entanto, devido a dificuldades encontradas no processo de geração de dados, como a pouca ou nenhuma colaboração dos docentes em permitir a observação de aulas, viu-se a necessidade de buscar alguma alternativa que pudesse possibilitar o acesso às informações sobre como a escrita está sendo trabalhada em sala de aula pelos docentes da Educação Básica. E, assim, viu-se, nos relatórios de estágio supervisionado de 2016.1 dos discentes do curso de Letras da UEPB, um modo de ter acesso a essas informações, seguindo uma linha de investigação já em curso na Linguística Aplicada (GONÇALVES; SILVA e CAVALHEIRO, 2016; SILVA, 2013)

Nesse contexto, este estudo, ao mostrar como o ensino da escrita vem sendo feito em sala de aula na região na qual se encontra o CCHE e como os professores em formação avaliam esse ensino, pode trazer contribuições teórico-metodológicas que aprimorem a formação docente realizada na Licenciatura em Letras - Português, principalmente, no âmbito das disciplinas de estágio supervisionado.

Diante do exposto, este trabalho se propõe a responder às seguintes indagações:

I) Há propostas de produção de texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica observadas pelos estagiários/professores em formação inicial do CCHE?

II) Quando há propostas de produção de texto escrito, há ensino de escrita?

III) Quando há ensino de escrita, que estratégias didático-discursivas são mobilizadas pelos professores?

IV) Quais as avaliações feitas pelos estagiários sobre as propostas de produção de texto escrito na Educação Básica?

Com o intuito de responder às questões propostas, este estudo foi norteado por quatro objetivos:

I) Verificar se há propostas de produção de texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica observadas pelos estagiários/professores em formação inicial do CCHE;

II) Observar se há ensino de escrita quando há proposição de produção de textos escritos;

III) Identificar as estratégias didático-discursivas mobilizadas quando há ensino de escrita;

IV) Verificar as avaliações realizadas pelos estagiários, nos relatórios, sobre as propostas de produção de texto escrito.

O trabalho está estruturado em seis partes. Após esta de caráter introdutório, na qual são apresentados as questões de pesquisa, os objetivos e a justificativa, há um capítulo destinado à metodologia organizado também em duas seções: na primeira, descrevemos a natureza da pesquisa, e na segunda, apresentamos o *corpus* em análise.

A terceira parte, a fundamentação teórica, encontra-se dividida em duas seções: na primeira, abordamos o percurso histórico de consolidação da produção textual escrita

na escola como objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa; na segunda, evidenciamos o conceito de estratégia didático-discursiva a partir do trabalho de Pereira (2011). A quarta parte deste trabalho contém a análise dos dados que está organizada em quatro seções – cada uma destinada a responder uma das questões de pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais e a lista das referências utilizadas.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, estão apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados para chegar ao resultado dessa pesquisa. Segundo Gonsalves (2005, p. 61), “[...] a questão metodológica é bastante ampla e indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social”, o que significa dizer que pensar a metodologia é registrar todo o seu percurso metodológico, evidenciando também a sua postura enquanto pesquisador e mostrar as novas evidências que serão estabelecidas a partir dessa pesquisa.

A metodologia está dividida em duas partes: a primeira “Natureza da pesquisa” diz respeito aos critérios a partir dos quais se estabelecem os recortes a serem analisados; e a segunda “Descrição do *corpus*” apresenta o *corpus* a partir do qual foram obtidas as conclusões.

2.1 Natureza da pesquisa

Este trabalho está situado na área da Linguística Aplicada (LA) em sua vertente relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas. Assim, assemelha-se ao trabalho de Gonçalves, Silva e Cavalheiro (2016), no qual é apresentada uma análise da produção escolar escrita em relatórios de estágio de uma licenciatura em Letras com base também na Linguística Aplicada.

Esta pesquisa também pode ser caracterizada como qualitativa e documental. Para Rodrigues (2007, p. 38), uma pesquisa qualitativa predominantemente “[...] pondera, sopesa, analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam sua preocupação precípua [...]”. Embora apresentemos informações quantitativas, a análise realizada é de caráter qualitativo. É documental, porque emprega fontes primárias, no caso, os relatórios, materiais compilados pela própria pesquisadora que ainda não haviam sido objeto de análise.

A partir da análise dos relatórios de estágio, tornou-se possível mostrar como o ensino da escrita vem sendo trabalhado pelos professores em sala de aula nas escolas no Cariri Paraibano e como os estagiários/professores em formação avaliam esse ensino.

2.2 Descrição do *corpus*

O estágio supervisionado tem como propósito permitir que os professores em formação inicial realizem observações ou intervenções no ensino médio/fundamental. É uma das fases mais importantes na vida acadêmica porque fornece subsídios e também o contato com situações que ultrapassam o âmbito teórico, tornando-se um momento no qual se confrontam a teoria e a prática.

Na UEPB, a época da geração de dados, no ano de 2016, o curso de Letras possuía 3 (três) disciplinas de estágio supervisionado. O “Estágio Supervisionado I” era destinado à observação no ensino fundamental e ensino médio. O “Estágio Supervisionado II” era direcionado à intervenção nos anos finais do ensino fundamental. O “Estágio Supervisionado III” era voltado à intervenção do ensino médio. Em todas essas três disciplinas, o acadêmico deveria elaborar um relatório técnico-científico como parte das avaliações.

Inicialmente para a construção do *corpus* desse trabalho, buscou-se realizar observações das aulas de professores que atuavam na educação básica e de professores em formação inicial do curso de Letras do CCHE que cursavam o componente curricular “Estágio Supervisionado I”, a fim de conhecer as formas de abordagem metodológica que estavam sendo utilizadas para o ensino da escrita em sala de aula.

Em função do surgimento de problemas com o calendário escolar e a impossibilidade de acesso às dependências da sala de aula, optou-se, neste estudo, por obter informações a respeito da didática aplicada nas aulas de Língua Portuguesa a partir dos relatórios elaborados pelos estagiários. Então, duas professoras da disciplina de “Estágio Supervisionado I” autorizaram o acesso aos relatórios desses respectivos alunos do semestre 2016.1.

A Tabela 1 traz a quantidade de relatórios de estágio disponibilizados pelas docentes da disciplina de “Estágio Supervisionado I” e a quantidade de relatórios utilizados para compor a amostra desta pesquisa.

Tabela 1: Quantidade de relatórios de Estágio I – 2016.1 (manhã e noite)

Quantidade de Relatórios	Estágio I - 2016.1 (Manhã)	Estágio I - 2016.1 (Noite)	TOTAL
Disponibilizados	11	12	23
Analisados	5	8	13

Fonte: Elaboração Própria.

Foram disponibilizados pelas docentes 23 (vinte e três) relatórios de estágio supervisionado de observação, porém foram selecionados para compor a amostra deste estudo 13 (treze) relatórios que abordam a produção de texto escrito em sala de aula e que informam detalhadamente como acontece essa produção.

Para a seleção do material, o primeiro passo se deu com a leitura integral de todos os relatórios, a fim de identificar os exemplares que trouxessem o registro detalhado das observações sobre as atividades de produção de texto escrito desenvolvidas em sala de aula. No segundo passo, os relatórios foram separados em dois grupos distintos, que foram: os disponibilizados e os analisados. Em seguida, os relatórios que atenderam ao critério adotado no primeiro passo foram etiquetados em ordem numérica da seguinte forma: RE1, RE2, RE3, etc. O passo seguinte foi localizar nos relatórios trechos registrados pelos estagiários que pudessem servir como exemplos às quatro indagações propostas neste estudo; e o quinto e último passo consistiu na transcrição desses trechos relatados pelos estagiários para este trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo, que é destinado à fundamentação teórica, está dividido em duas seções.

A primeira, intitulada “Ensino de escrita na educação básica”, contém uma relação entre a história do ensino de escrita no Brasil, a partir das contribuições de Bunzen (2006, 2005), e as concepções sobre escrita que estão subjacentes a essa história (KOCH; ELIAS, 2010). Ainda nessa primeira seção, focalizamos as orientações para o ensino de escrita na Educação Básica presentes nos documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (PCN) e *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM). Na segunda parte do capítulo, apresentamos, a partir de Pereira (2011), o conceito de estratégia didático-discursiva.

3.1 Ensino de escrita na Educação Básica

Na dissertação de mestrado intitulada *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*, Bunzen (2005) afirma que o ensino de Língua Portuguesa, enquanto disciplina curricular, no contexto brasileiro, pode ser considerado como algo recente, uma vez que, no século XIX, o que ainda predominava era o estudo de disciplinas clássicas, a exemplo do Latim, da Retórica e da Poética.

O autor destaca que tais disciplinas faziam parte do ensino de Língua Portuguesa até o final do Império, quando foi, então, criada a disciplina de “Português” e também o cargo de “professor de português”. Em consequência, o ensino de produção de texto escrito é ainda mais recente que a disciplina Língua Portuguesa.

Bunzen (2005) aponta quatro momentos que posicionam quais as concepções de ensino de língua escrita e quais objetos de ensino estavam sendo discutidos no que diz respeito à produção de texto na escola, a saber: i) a era da composição; ii) a era da redação; iii) a era da produção de texto e iv) a era do ensino de gêneros textuais/discursivos.

O primeiro momento denominado “a era da composição” foi marcado pela intensificação dos exercícios de composição que consistiam na reprodução e na imitação de pequenos trechos. O autor mostra que com o fim das disciplinas clássicas (a

retórica, o latim e a poética) surge a utilização de manuais para o ensino dos textos com base em uma gramática.

E, dando sequência, acrescenta os termos criatividade, teoria da comunicação e o vestibular ao segundo momento ou “a era da redação”. Nele, o autor menciona que, durante um longo período de tempo, o ensino da produção de textos continuou em segundo plano, isto é, atrelado às disciplinas clássicas. Porém, paulatinamente, viu-se a necessidade de estimular “a liberdade de expressão individual” dos alunos. E, desse modo, “[o] saber a respeito da língua deixa, de certa forma, de ser o enfoque principal, dando vez à compreensão e ao estudo dos códigos comunicacionais” (BUNZEN, 2005, p. 60-61).

A partir desse segundo momento, os objetivos passam a ser vistos como algo mais pragmático: estudo sobre a língua não mais se sobrepõe integralmente, pois o foco agora está em desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno, a partir da utilização e compreensão de variados códigos verbais e não verbais.

Cabe ressaltar que os textos ou redações produzidas pelos discentes passam, então, a serem vistos como “atos de comunicação”. E os textos não verbais começam a aparecer com mais frequência nos livros didáticos de LP, e, conseqüentemente, os alunos são conduzidos a reproduzirem por escrito as cenas narradas por personagens em quadrinhos (BUNZEN, 2005, p. 62).

Já no terceiro momento, “era da produção de texto”, o autor discute questões sobre a crise do ensino de redação e a influência das teorias linguísticas. Para Bunzen (2005), pesquisas publicadas ao longo dos anos ampliaram de forma consistente as discussões sobre as condições da produção de texto na escola, assim como contribuíram, significativamente, tanto na discussão quanto na construção de propostas de ensino e de atividades que objetivavam levar em consideração outras concepções de linguagem, de sujeito e da escrita.

Foi nesse período que surgiu a proposta da passagem do ensino da redação, geralmente relacionado ao vestibular, para a prática de produção de textos. Isto se deu em função da descoberta de que a redação não se constituía nem mesmo como texto, como defende Bunzen (2005).

O autor cita que essa discussão direciona o foco para uma questão voltada para a escolha do texto e/ou, conseqüentemente, a negação do não texto como objeto de ensino. Desse modo, foram levantados questionamentos a respeito das condições de

produção de texto no ambiente escolar e seu resultado, assim como se o que escrevemos, o fazemos na escola ou para a escola.

E, por fim, no quarto momento, classificado como “a era do ensino de gêneros textuais/discursivos”, o autor diz que, ao ser definido o gênero como objeto de ensino, acaba se tornando uma espécie de projeto didático, ou seja, transforma-se em um dentre os demais conteúdos a serem ensinados. Para Bunzen (2005), de uma forma bem ampla, pode-se dizer que “ensinar gêneros” tornou-se uma das possibilidades de resolver grande parte dos problemas que envolvem o ensino da língua materna, especialmente, por ser uma ideia que proporciona a concepção de língua bem mais ampla e permite uma integração entre os principais eixos do ensino, que são leitura, produção e análise linguística.

O autor aponta também que muitas das discussões relacionadas ao ensino de gênero, na conjuntura brasileira, desconsideram de modo específico a relação indissolúvel entre gênero e escola. É que, por essa razão, corre-se o risco de buscar ensinar gêneros sem levar em conta o contexto de produção, a circulação e a recepção dos textos produzidos. Em suma, entende-se que quando o aluno escreve um texto, seja uma dissertação ou alguma outra produção textual, dentro do contexto escolar ou no concurso vestibular, por exemplo, ele estará produzindo um gênero escolar e não somente um tipo de texto, pois esse gênero escolar apresenta um propósito específico que consiste em capacitar o aluno a discorrer a respeito de determinado assunto ou tema.

Podemos relacionar a história do ensino da escrita às concepções de escrita apresentadas pelas autoras Koch e Elias (2010) que, ao tratarem a respeito da escrita e interação, consideram o texto escrito uma ação que faz parte da nossa vida nas mais variadas situações do cotidiano, por exemplo: um bilhete, *e-mail*, placas, *outdoor*, rótulos, bulas, embalagens, etc.

A respeito do que é escrever, as autoras entendem ser extremamente difícil responder a essa questão, posto que a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada, entre as quais citam: a linguística, a cognitiva, a pragmática, a sócio-histórica e a cultural. Muito embora essa questão seja permeada por certo grau de complexidade, por vezes, surgem situações na escola ou em qualquer outro ambiente, que formulam uma definição sobre o que é escrever.

Entre as definições, Koch e Elias (2010, p. 32) listam que há três: “a escrita é inspiração; a escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados (aqueles que

nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados); escrita é expressão do pensamento no papel ou em outro suporte”. De acordo com as autoras, toda essa pluralidade de respostas direciona nossa forma de pensar e, assim, nos conduz a crença de que a escrita se associa ao que entendemos sobre linguagem, texto e sujeito.

As autoras destacam três aspectos que norteiam o estudo da escrita, que são: i) a escrita com foco na língua; ii) a escrita com foco no escritor; e iii) a escrita com foco na interação. O primeiro aspecto ressalta que, se for perguntado aos alunos o que pensam, sabem e/ou ouviram falar sobre a escrita, muitos deles dirão que para “escrever bem” é essencial conhecer as regras gramaticais da língua portuguesa, além de possuir um bom e vasto vocabulário.

Segundo as autoras, quanto ao uso dessas regras gramaticais, houve um tempo em que era recorrente recomendar aos discentes a prática de exercícios que trabalhavam a aplicabilidade de sinais de pontuação, concordância, colocação pronominal, etc. E, com isso se esperava que o aluno exercitasse (repetisse) nas frases que escrevia as regras gramaticais, para, posteriormente, transferir o conhecimento adquirido para a produção dos textos. Essa concepção está subjacente à era da composição apresentada anteriormente aqui, a partir das contribuições de Bunzen (2005).

No que se refere ao segundo aspecto “a escrita com foco no escritor”, as autoras (KOCH; ELIAS, 2010, p. 33) destacam que há quem perceba a escrita como a reprodução do pensamento, em outras palavras, uma atividade por meio da qual aquele que escreve expõe seu pensamento, suas intenções como sujeito individual, “dono e controlador” de sua vontade, porém, sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve todo este processo. Nessa perspectiva, a concepção com foco no escritor, apresentada por Koch e Elias (2010) está subjacente à era do ensino da redação (cf. BUNZEN, 2005).

O terceiro aspecto discute a respeito da “escrita com foco na interação”. Nesse ponto, as autoras destacam que a escrita é vista como produção textual. Em outras palavras, isso significa dizer que quem escreve (produtor) pensa no que vai escrever e também no seu leitor para só depois escrever. Esse produtor lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julgar necessário. Tudo isso a partir de uma ação guiada pelo princípio interacional.

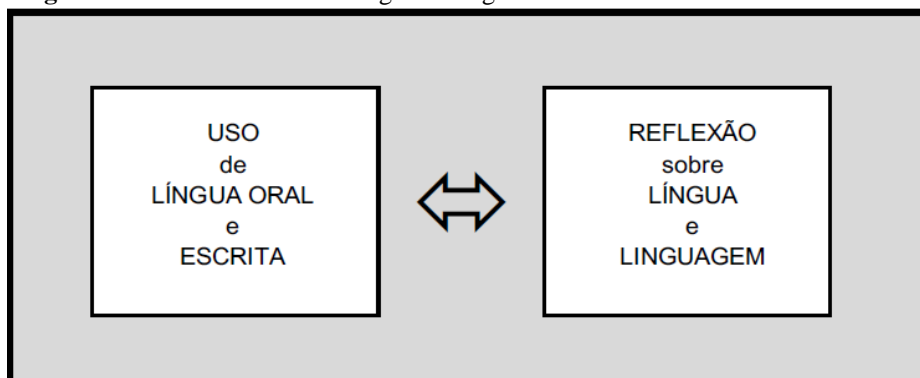
Em suma, nessa interação da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são considerados sujeitos ativos dialogicamente que se constroem e são construídos no texto. Portanto, a escrita é produto dessa interação e não apenas

resultado do uso de códigos ou das intenções do escritor, mas também se transforma numa atividade na qual o sujeito tem algo a dizer e o faz normalmente em relação ao seu interlocutor/leitor com certo propósito. Isto é, a escrita consiste em algo a ser dito, e que, dependendo do gênero textual, poderá ser elaborada formalmente ou informalmente. Assim, o pensamento das autoras sobre a concepção de interação está subjacente às eras da produção de textos e ensino de gêneros apresentados por Bunzen (2005).

Vejam, agora, como o ensino de escrita está colocado em dois documentos oficiais que parametrizam a Educação Básica: *os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (PCN) publicados em 1998, que foram feitos para reger os anos finais do ensino fundamental, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCNEM) publicados em 2006 que regem o ensino médio.

Nos PCN, conforme mostra a Figura 1, estão traçados dois eixos básicos que articulam os conteúdos de Língua Portuguesa dentro do espaço escolar: uso da língua oral e escrita e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Figura 1: Eixos do ensino de Língua Portuguesa nos PCN

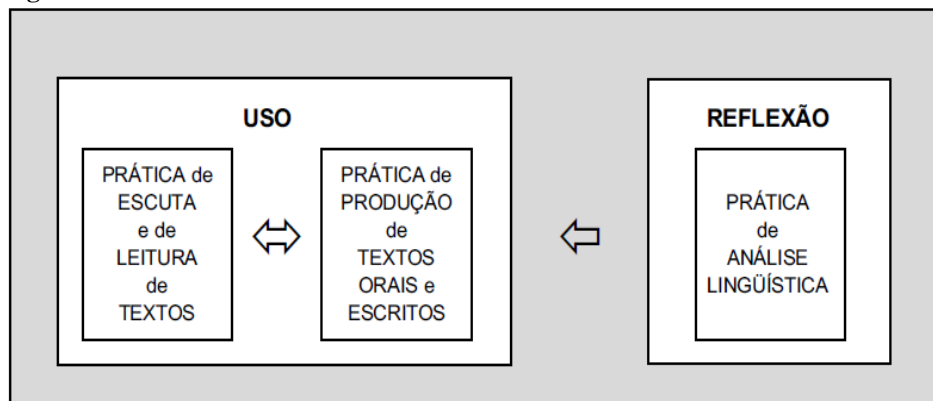


Fonte: Brasil (1998, p. 34)

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), considerar a articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa a partir desses dois eixos básicos significa dizer que tanto o ponto de partida como o propósito do ensino da língua está diretamente ligado à produção e/ou recepção de discursos. Ou seja, as situações didáticas são preparadas em função do diagnóstico que se faz dos produtos alcançados nesse processo e do próprio processo. De maneira que esse diagnóstico permita ao docente levantar facilidades, necessidades e/ou dificuldades dos discentes e, a partir disso, priorizar os mais adequados aspectos que serão trabalhados em sala.

A Figura 2 mostra como estão organizados esses dois eixos propostos nesse documento: de um lado, no eixo USO, que reúne a prática de escuta e de leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos; e, do outro lado, o eixo REFLEXÃO que diz respeito à prática de análise linguística.

Figura 2: Os eixos USO e REFLEXÃO nos PCN



Fonte: Brasil (1998, p. 35)

No eixo USO, são trabalhados os conteúdos das práticas relacionadas aos aspectos que dão origem ao processo de interlocução, quais sejam: historicidade da linguagem e da língua; constituição do contexto de produção (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção); implicações do contexto de produção na organização dos discursos; implicações do contexto de produção no processo de significação (relações intertextuais, articulação entre texto e contexto, etc.).

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO são definidos a partir do desenvolvimento do eixo USO. Desse modo, para a construção e análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, escuta, leitura e de produção são considerados os seguintes aspectos linguísticos: variação linguística; organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos.

Nessa perspectiva, os PCN traçaram os gêneros sugeridos para a prática de produção de textos escritos, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos escritos nos PCN

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Conto • Poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Artigo • Carta do leitor • Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de experiências • Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Adaptado de Brasil (1998, p. 57).

Conforme indica o quadro acima, os gêneros produzidos nos anos finais da Educação Básica são aqueles de três esferas/domínios: os literários, os jornalísticos e os de divulgação científica.

Em seguida, os documentos PCN (BRASIL, 1998) apresentam seis aspectos a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem do texto escrito. O primeiro diz respeito à redação de textos considerando suas condições de produção, quais sejam: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação, interlocutor eleito. O segundo se refere à utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto, tais como: estabelecimento de tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão e versão final.

O terceiro destaca a utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, de acordo com o gênero e os propósitos do texto, a partir do desenvolvimento de diferentes critérios, quais sejam: de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes, de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático, de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico, de suficiência e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido, de avaliação da orientação e força dos argumentos, de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto.

Já o quarto discute sobre a utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual: título e subtítulo, paragrafação, periodização e pontuação. O quinto ressalta a utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de

escrever, computador): fonte, divisão em colunas, caixa de texto, marcadores de enumeração. E o sexto aspecto aponta para a utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Vale considerar também que com base nos pressupostos descritos nos PCN e a partir das orientações contidas nesse documento, a seleção de textos trabalhados em sala deve inicialmente dar preferência aos gêneros que se aproximem da realidade social e do universo escolar do sujeito aluno.

A mesma proposta de eixos que está no documento para o Ensino Fundamental de 1998 se encontra nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCNEM). O eixo USO, no qual estão as práticas de produção de texto escrito, foco deste trabalho, está reproduzido no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: A prática de escrita nas OCNEM

EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS
<p>• Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas</p> <p>Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.</p>
<p>• Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte</p> <p>Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.</p>
<p>• Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não</p> <p>Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.</p>

Fonte: Adaptado de Brasil/MEC (2006, p. 37-38).

Nesse contexto, o Quadro 2 mostra três pontos importantes a respeito das atividades de produção de textos. O primeiro destaca que os alunos precisam produzir textos de diversas esferas sociais, públicas e privadas. O segundo ponto ressalta que o aluno pode desenvolver as atividades de produção de um novo texto a partir de outro – a retextualização, como, por exemplo, acontece quando o professor requisita a produção de um resumo a partir da leitura do texto do livro didático. Depois desse processo, o professor vai ter que encaminhar atividades de reflexão sobre o texto que foi produzido, que visam a revisão ou reescrita.

Entende-se que o ensino médio propõe a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante desenvolvidos no ensino fundamental, no caso aqui em análise, na prática sistemática de elaboração de textos literários, jornalísticos, técnicos, científicos, entre outros.

3.2 Estratégias didático-discursivas

O conceito de estratégias didático-discursivas, utilizado nesta pesquisa, advém da dissertação de mestrado intitulada *O debate no ensino de Português: do livro didático à sala de aula*, de Bruno Alves Pereira, publicada em 2011. Nela o autor, baseado em Maria de Lourdes Meirelles Matencio e Kazue Saito Monteiro de Barros, define estratégia didático-discursivas como “o que o professor faz ou requisita discursivamente para atingir a atividade global de uma aula ou de uma sequência de aulas” (PEREIRA, 2011, p. 18).

Para ilustrar o conceito de estratégias didático-discursivas, Pereira (2011) utiliza dois exemplos. No primeiro, o autor cita que numa determinada aula, na qual o objetivo seja compreender as funções dos participantes em um debate, uma provável estratégia didático-discursiva utilizada pelo professor junto aos discentes poderia ser a observação de um debate advindo da televisão ou até mesmo a sua transcrição. Já no segundo exemplo, o autor menciona uma sequência de aulas cujo propósito seja o estudo do gênero debate. Nesse contexto, a elaboração de questões sobre determinado tema ou assunto polêmico pode ser entendida como sendo uma estratégia didático-discursiva também.

Portanto, o autor entende como possível que, em uma dada aula, o professor pode mobilizar inúmeras estratégias, entre as quais, podemos destacar a existência de

macro e microestratégias didático-discursivas. E, para exemplificar isso, o autor retoma a hipotética aula anteriormente mencionada sobre o debate. Nesse contexto, uma discussão levantada pelo professor sobre o sentido da palavra “moderador” com o propósito de provocar nos alunos uma reflexão sobre quais as atribuições dessa pessoa no debate pode ser compreendida como uma microestratégia subordinada a macroestratégia observação da transcrição do gênero debate.

Influenciado pelas considerações de Matencio, Pereira acrescenta que ao conduzir um projeto de interação em sala de aula, que é formado pelas estratégias didático-discursivas, o professor pode agir com maior ou menor passividade em relação ao que lhe serve como referência de projeto, como o livro didático.

Apresentadas as concepções de escrita e de estratégia didático-discursiva, no próximo capítulo, evidenciamos a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo, que apresenta a análise dos dados coletados em 13 (treze) relatórios de estágio, os quais trazem situações referentes à produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, está dividido em quatro categorias. A primeira discute se há produção de texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica observadas por estagiários; a segunda verifica se, quando há produção de texto escrito, há ensino de escrita; na terceira, busca-se identificar que estratégias didático-discursivas são mobilizadas pelos professores quando há ensino de escrita; e a quarta categoria apresenta as avaliações feitas pelos estagiários sobre as propostas de produção de texto escrito na Educação Básica.

4.1 Há produção de texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica observadas por estagiários?

Para responder à pergunta posta acima, buscamos identificar que textos escritos são produzidos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. A sistematização dessa busca encontra-se no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Identificação dos textos escritos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica (continua)

Ensino Fundamental			Ensino Médio	
Relatórios	Gênero e Tema	Número de aulas	Gênero e Tema	Número de aulas
R1	---	---	Gênero: SGD Tema: Ser nordestino	1/10
R2	Gênero: Resumo Tema: Textos do livro didático	3/10	Gênero: Carta Tema: não especificado	1/10
R3	Gênero: SGD Tema: não especificado Gênero: Artigo de divulgação científica Tema: não especificado	4/10	Gênero: SGD Tema: Educação e Pátria! Ou Educação é Pátria?	6/10

Ensino Fundamental			Ensino Médio	
Relatórios	Gênero e Tema	Número de aulas	Gênero e Tema	Número de aulas
R4	Gênero: SGD Tema: O dia do soldado	1/10	Gênero: Crônica Tema: um novo final para a crônica “O lixo” de Luiz Fernando Veríssimo Gênero: SGD Tema: diferenças e semelhanças entre duas protagonistas de canções	4/10
R5	---	---	Gênero: Cartaz Tema: Campanha de conscientização	2/10
R6	---	---	Gênero: SGD Tema: Textos de obras clássicas da literatura em quadrinhos	2/10
R7	---	---	Gênero: Cordel Tema: Poemas	2/10
R8	---	---	Gênero: SGD Tema: história de vida Gênero: Resenha Tema: livro escolhido na biblioteca	2/10
R9	Gênero: Artigo de opinião Tema: Namorar ou Ficar	6/10	---	---
R10	---	---	Gênero: Artigo de Opinião Tema: não especificado	2/10
R11	Gênero: Artigo de opinião Tema: <i>Bullying</i>	10/10	Gênero: Resumo Tema: uma das memórias literárias (a ser escolhida pelos alunos) presentes na <i>Coletânea memórias literárias das Olimpíadas de Língua Portuguesa</i> Gênero: SGD Tema: não especificado Gênero: Relato Tema: primeiro contato com o gênero textual correio eletrônico (redes sociais, <i>internet</i>) Gênero: Contos Tema: Adaptação/Novo fim para o conto “A galinha dos ovos de ouro” Gênero: Contos Tema: Adaptação/Novo fim para o conto “Os três porquinhos”	6/10

Ensino Fundamental			Ensino Médio	
Relatórios	Gênero e Tema	Número de aulas	Gênero e Tema	Número de aulas
R12	Gênero: Artigo de Opinião Tema: Namorar ou Ficar	6/10	---	---
R13	Gênero: Artigo de opinião Tema: <i>Bullying</i>	10/10	Gênero: Resumo Tema: uma das memórias literárias (a ser escolhida pelos alunos) presentes na <i>Coletânea memórias literárias</i> das Olimpíadas de Língua Portuguesa Gênero: SGD Tema: não especificado Gênero: Relato Tema: experiências com o correio eletrônico (informática, <i>internet</i> e redes sociais) Gênero: Contos Tema: Adaptação/Novo fim para o conto “A galinha dos ovos de ouro” Gênero: Contos Tema: Adaptação/Novo fim para o conto “Os três porquinhos”	6/10

Fonte: Elaboração Própria.

Observa-se que o Quadro 3 está dividido em duas grandes partes: ensino fundamental e ensino médio. Na coluna “Relatórios”, há a identificação dos 13 (treze) relatórios de estágio em ordem crescente. Na coluna “Gênero e Tema”, identificamos os gêneros e respectivos temas que foram trabalhados em sala de aula pelos professores e, quando não há o gênero ou tema, foi posto um traço (---). Da mesma forma, quando não há o tema solicitado na produção no relatório de estágio, foi classificado como “não especificado”. Na coluna “Número de aulas”, está a quantidade de aulas, por exemplo, onde se vê 6/10 no R9 significa que foram 6 (seis) aulas destinadas à produção do texto escrito de 10 (dez) observadas pelo professor em formação. Oportuno mencionar que os relatórios R9, R11, R12 e R13 foram elaborados por mais de um estagiário/professor em formação inicial, mas que estavam na mesma sala de aula, razão pela qual as informações descritas no Quadro 3 são as mesmas. Contudo, decidimos manter no Quadro 3, os relatórios R12 e R13, porém as produções que estão nos mesmos não foram contabilizadas nas tabelas seguintes, pois já haviam sido identificadas no R9 e no

R11. Assim, isso nos dá um resultado final de 16 (dezesesseis) produções de escrita no ensino médio e 6 (seis) no ensino fundamental.

A partir do Quadro 3, foi elaborada a Tabela 2 que apresenta a quantidade de textos escritos produzidos nas aulas de LP na Educação Básica.

Tabela 2: Quantidade de produções escritas produzidas nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica

Gênero	Quantidade no Ensino Fundamental	Quantidade no Ensino Médio
Artigo de divulgação científica	1	---
Artigo de opinião	2	1
Carta	---	1
Cartaz	---	1
Conto	---	2
Crônica	---	1
Cordel	---	1
Relato	---	1
Resenha	---	1
Resumo	1	1
Sem gênero definido (SGD)	2	6
	6 (27.3%)	16 (72.7%)

Fonte: Elaboração Própria.

Verifica-se que foram produzidos 22 (vinte e dois) textos: no EM, foram elaboradas 16 (dezesesseis) produções textuais, o que corresponde a 72.7% do total de produções, enquanto que, no EF, a produção caiu para 6 (seis) atividades de escrita desenvolvidas pelos alunos, o que corresponde 27.3% do total de textos. A produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio possui maior variação de gêneros trabalhados em sala quando comparados com as produções desenvolvidas nas aulas do ensino fundamental.

Dos 16 (dezesesseis) textos escritos produzidos no EM, 6 (seis) foram textos sem gênero definido; 2 (dois) contos; e os gêneros artigo de opinião, carta, cartaz, crônica, cordel, relato, resenha e resumo foram produzidos 1 (uma) vez cada um. Já no EF, dos 6 (seis) textos escritos pelos alunos, os gêneros com a maior quantidade de produções foram o artigo de opinião e o sem gênero definido, com 2 (dois) textos escritos cada um; e o artigo de divulgação científica e o resumo aparecem com 1 (uma) produção escrita cada.

A soma dos textos SGD aponta 8 (oito) produções escritas; em seguida, o Artigo de Opinião aparece com 3 (três) textos escritos; enquanto que o Conto e Resumo 2 (duas) produções cada. No que diz respeito às produções textuais sem gênero definido, viu-se a ausência e/ou clareza dessa informação em vários relatórios de estágio, o que conduziu esta pesquisa a considerar esse fato como uma limitação. A partir dessa observação, acredita-se que talvez o gênero tenha sido citado pelo docente, quando da explanação do tema, mas essa informação deixou de ser registrada, ou que o docente de fato deixou de mencionar o gênero trabalhado em sala de aula e que por essa razão essa informação deixou de ser citada no relatório.

De modo a exemplificar as informações contidas no Quadro 3 e na Tabela 2, apresentamos exemplos que descrevem algumas situações registradas nos relatórios de estágio. Nos exemplos¹ 1 e 2, vemos a requisição dos textos classificados como SGD no EM² e no 8º ano do EF, respectivamente.

Exemplo 1

“[...] a professora formou equipes para redigirem coletivamente um texto simples: bilhete, carta, telegrama, lista de compras, receita etc. Para ser deixado no caderno, ela pediu que os alunos lessem seus textos. Perguntando a cada equipe qual era a função do gênero escolhido como era a estrutura, a que público se destinava, qual era as diferenças entre os gêneros escolhidos pelas equipes e qual a importância dos gêneros para situações sociodiscursivas”.

(Trecho do R13, EM, p. 15, 2016)

Quanto ao exemplo 1, torna-se relevante destacar que o uso do termo “texto simples” é usado no R13 sem menção específica ao gênero escolhido pelos alunos para ser apresentado. Entende-se que foi realizada a contextualização do assunto exposto naquela aula, contudo, a atividade escrita proposta pelo professor foi registrada sem a informação detalhada sobre qual ou quais gêneros deveriam ser escritos.

¹ Os trechos apresentados nos exemplos foram transcritos tal como se encontravam nos relatórios.

² Consta no RE13 apenas o termo “Ensino Médio” seguido de uma única referência à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, supõe-se que as atividades de escrita trabalhadas em sala de aula tenham sido direcionadas a este grupo.

Exemplo 2

“[...] ela cobrou dos alunos a produção de um texto sobre *O dia do soldado*. Cobrou esse texto sem ao menos realizar a leitura de nada sobre o assunto, para que pudessem realizar inferências sobre o tema. Além disso, não disse em qual gênero textual os alunos deveriam escrever”.

(Trecho do R4, EF, p. 16, 2016)

Percebe-se que o gênero textual deixou de ser citado pelo docente. Buscou-se identificar em outros pontos do R4 o registro desta informação, porém sem êxito. Vê-se que consta registrado apenas o tema sem menção ao gênero a ser trabalhado em sala.

Ainda conforme a Tabela 2, o Artigo de Opinião foi o gênero mais produzido na Educação Básica. O exemplo 3 mostra a produção desse gênero em um 9º ano do Ensino Fundamental.

Exemplo 3

“[...] houve o uso de um recurso didático menos “comum” em sala de aula (Datashow), a professora apresentou uns slides [...] esses slides tinham como tema um assunto muito atual entre os jovens: Namorar ou Ficar”; o qual se tornou principal assunto do texto de opinião [...] no entanto, a docente fez inicialmente de maneira bem superficial uso do livro didático, o qual tinha como proposta a realização de um artigo de opinião que deveria seguir o tema: ‘Você concorda com os gastos excessivos dos governos europeus com viagens espaciais’”

(Trecho do R9, EF, p. 10, 2016)

O registro de estágio acima transcrito narra o procedimento adotado pelo docente durante a explanação do assunto. No tocante à afirmação de que o tema “Namorar ou Ficar” “se tornou principal assunto do texto de opinião” entende-se que havia outros a serem trabalhados, no entanto, o docente optou fazer uso deste ao invés de seguir o tema proposto no livro didático.

Conforme se vê também na Tabela 2, o gênero resumo foi produzido tanto no EF quanto no EM. No exemplo 4, está o registro da atividade de escrita envolvendo esse gênero.

Exemplo 4

“[...] a professora explica a turma como fazer um resumo concluindo a explicação do gênero resumo ela pede para que os alunos escolham uma narrativa do livro relessem para fazer um resumo para entregar ela”.

(Trecho do R11, EM, p. 9, 2016)

Observa-se que foi explicado aos discentes como produzir o gênero Resumo e, na sequência, a docente orientou que, a partir do livro didático, os alunos escolhessem uma narrativa, relessem-na e elaborassem um resumo.

A partir do observado, considera-se “inadequado” o fato de grande parte das produções escritas se enquadrarem como sem gênero definido, pois impõe ao leitor pouca interação com o contexto no qual a escrita foi trabalhada.

Assim, concluindo, em resposta à pergunta “há propostas de produção de texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica observadas pelos estagiários/professores em formação do CCHE?”, podemos dizer que, há 11 (onze) diferentes gêneros textuais produzidos pelos alunos; sendo 10 (dez) variações de textos escritos produzidos no ensino médio e no ensino fundamental, apenas 4 (quatro) modalidades foram trabalhados em sala de aula. Essa constatação mostra que, no ensino médio, as aulas de Língua Portuguesa oferecem uma variedade de gêneros bem mais ampla do que no ensino fundamental.

Entre os temas ofertados pelos docentes, os alunos elaboraram textos escritos que versaram sobre os mais variados temas, que deram lugar à produção de diversos gêneros como o Resumo, Artigo de Divulgação Científica, Artigo de Opinião, Cordel, Resenha, Conto, entre outros. Assim, entende-se que a primeira categoria de análise foi respondida, a partir dos registros feitos nos relatórios e aqui apresentados.

Adiante, estão as transcrições de trechos encontrados que mostram se, quando há produção de texto escrito, há ensino de escrita nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

4.2 Quando há produção de texto escrito, há ensino de escrita?

Essa segunda categoria averigua, a partir dos RE, se, quando há propostas de produção de texto escrito, há o ensino de escrita. E, de acordo com os dados obtidos, foi

elaborada a Tabela 3, que apresenta o tipo de produção escrita elaborada nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, ou seja, se ela é ensinada ou apenas requisitada.

Tabela 3: Tipo de produção escrita produzida nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica

Relatórios	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Texto requisitado	Texto ensinado	Texto requisitado	Texto ensinado
R1	-	-	1	-
R2	1	-	-	1
R3	1	1	1	-
R4	1	-	2	-
R5	-	-	-	1
R6	-	-	-	1
R7	-	-	-	1
R8	-	-	-	2
R9	-	1	-	-
R10	-	-	1	-
R11 ³	1	-	2	3
	4 (66.7%)	2 (33.3%)	7 (43.75%)	9 (56.95%)

Fonte: Elaboração Própria.

Verifica-se que, no ensino médio, 9 (nove) produções foram ensinadas, enquanto 7 (sete) foram apenas requisitadas; já no ensino fundamental, identificamos 4 (quatro) produções escritas requisitadas e 2 (duas) ensinadas.

Em suma, constata-se que, no EM, quando há produção de texto escrito, há ensino de escrita em 9 (nove) ocasiões, o que corresponde a 56,25% das produções elaboradas no EM; já no ensino fundamental, esse número cai para 2 (dois), que corresponde a 33,3% das ocasiões em que textos escritos foram elaborados nesse nível de ensino. Portanto, no ensino médio, há mais textos ensinados do que requisitados, o que não ocorre no ensino fundamental. Nesse contexto e também como forma de exemplificar o cenário supramencionado, citam-se exemplos, transcritos dos relatórios de estágio os quais foram selecionados a partir do quantitativo presente na Tabela 3. Ressalte-se que o critério aqui adotado consistiu em priorizar, pelo menos, um exemplo de cada tipo de produção (requisitada e/ou ensinada).

Nos exemplos 5 e 6, respectivamente, vemos a requisição e o ensino de textos escritos no ensino médio.

³ Conforme dito anteriormente, o R12 e o R13 não aparecem nesta tabela, pois as produções identificadas nesses relatórios já foram contabilizadas no R9 e no R11.

Exemplo 5

“A professora nesta aula solicitou aos alunos que fizessem uma redação de tema livre para que ela pudesse ler, corrigir e analisar a prática da produção de textos deles [...]”.

(Trecho do R10, EM, p. 12, 2016)

Percebe-se que a produção de escrita foi requisitada pela docente, que posteriormente leu, corrigiu e analisou os textos produzidos pelos alunos. Constata-se, portanto, que a produção de escrita neste grupo de alunos se deu a partir do “cumprimento de uma obrigação” imposta pelo professor, isto é, entende-se como a produção de um dado gênero textual requisitado.

Exemplo 6

“[...] pediu para que os alunos se dirigissem a biblioteca para cada um escolherem um livro, em seguida explicou como era a estrutura de um livro, de como identificar os gêneros dos livros, como escrever as ideias que o autor apresentou na história, quais são as curiosidades que possam observar nas leituras, se há relação de história e realidade, de como era produzir uma resenha, e pediu para os alunos produzirem uma resenha crítica do livro escolhido”.

(Trecho do R8, EM, p. 8, 2016)

No exemplo 6, nota-se diversos aspectos que foram ensinados pelo docente: a estrutura e os gêneros que compõem um livro, a sumarização, entre outros. Verifica-se também que o docente expõe sobre como é produzir uma resenha para, em seguida, solicitar aos alunos a produção desse gênero textual. E, para a produção de escrita, foram usados livros selecionados pelos discentes na biblioteca da escola.

Observa-se também na Tabela 3 que no EF foram requisitados, e não ensinados, 4 (quatro) textos escritos. Desse modo, no Exemplo 7, está descrita uma atividade de escrita requisitada pela professora em sala de aula do ensino fundamental.

Exemplo 7

“[...] a professora passa uma atividade para a turma fazerem em casa para entregarem na próxima aula, atividade solicitada foi para eles produzirem um texto de opinião sobre bullying [...]”.

(Trecho do R11, EF, p. 9, 2016)

Verifica-se que a produção da escrita foi requisitada pelo docente. E o texto a ser produzido foi solicitado sem qualquer menção sobre como fazê-lo, a partir de um tema sugerido pela professora que, conforme mostra o exemplo, “pediu” que essa atividade fosse elaborada em casa e entregue na aula seguinte. Entende-se, a partir desse exemplo, que, por vezes, o docente “cobra” do discente a elaboração de determinada atividade escrita sem criar condições para que este a desenvolva de maneira adequada.

Na Tabela 3, vê-se ainda que, no EF, a produção escrita foi ensinada em duas ocasiões e o Exemplo 8 traz uma dessas situações propostas pelo docente para a produção do gênero textual Artigo de Opinião, sobre o tema “Namorar ou ficar?” aos alunos do 9º Ano do ensino fundamental.

Exemplo 8

“[...] Apresenta no quadro para eles um modelo que possam seguir como exemplo: A introdução que ela descreve como a parte que apresenta a ideia ou tese (7 linhas); o desenvolvimento com dois parágrafos onde irão apresentar seus argumentos (5 linhas) para cada; e a conclusão que é o parágrafo que tem por objetivo finalizar (amarrar) as ideias que foram apresentadas (5 linhas)”.

(Trecho do R12, EF, p. 7, 2016)

No Exemplo 8, o professor indica o gênero textual a ser produzido e na sequência apresenta um modelo de desenvolvimento do texto. Desse modo, entende-se que o docente ensina como desenvolver o gênero textual ao aluno, ao deixar explícitas as condições para a produção do gênero Artigo de Opinião.

Assim, concluindo, em resposta à pergunta “quando há propostas de produção de texto escrito, há ensino de escrita?”, podemos dizer que no ensino médio foi ensinada a produção em 56.25% das ocasiões em que textos escritos foram elaborados nesse nível de ensino; por outro lado, no ensino fundamental, em apenas 33.3% das ocasiões de produção escrita houve ensino. Essa observação mostrou que, no ensino médio, os

textos escritos foram mais ensinados do que requisitados. Ao contrário disso, no ensino fundamental, os alunos produziram um maior número de textos escritos requisitados do que ensinados.

Pereira (2011, p. 2) menciona que “[a] perspectiva da imersão caracteriza-se por requisitar a produção de um determinado gênero sem desenvolver estratégias para que os alunos progressivamente possam dominá-lo, acreditando, possivelmente, que os discentes possuem conhecimentos prévios suficientes para produzi-lo”. Ainda em seu discurso, Pereira (2011, p. 3) afirma que “para essa perspectiva, aprende-se um gênero apenas produzindo-o”.

Bunzen (2006) alerta que muitos alunos questionam o porquê do processo de escrita e reescrita de textos e afirma que não há nenhum problema nesses questionamentos, muitas vezes tão recorrentes, mas na ausência de preparação do docente para respondê-los. Esse autor acrescenta ainda a seu discurso que normalmente os alunos são desmotivados em função de não terem as suas produções textuais valorizadas, como também é comum os alunos escreverem apenas o que o professor solicita na sala de aula.

Portanto, para Bunzen (2006, p. 149), muitas vezes, o texto escrito pelo discente resume-se a uma “redação como um mero exercício escolar” na qual são apontados pelo docente os erros de escrita que os alunos cometem (desvio da norma padrão) apenas como o “produto final”. Enxergar o ensino da produção textual como um processo contínuo de aprendizagem proporciona a ampliação da concepção da língua(gem) escrita e permite o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos alunos.

4.3 Quando há ensino de escrita, que estratégias didático-discursivas são mobilizadas pelos professores?

A partir dos dados apresentados na Tabela 3, vimos que foram elaborados um total de 22 (vinte e duas) produções escritas nas aulas de Língua Portuguesa, das quais 6 (seis) estão no EF e 16 (dezesesseis) no EM. E no que se refere às estratégias didático-discursivas mobilizadas no ensino de textos escritos no EF e EM, elaboramos a Tabela 4.

Tabela 4: Foco das estratégias didático-discursivas mobilizadas no ensino de textos escritos

Relatórios	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Foco na língua/ estrutura	Foco na interação/ funcionalidade	Foco não identificado	Foco na língua/ estrutura	Foco na interação/ funcionalidade	Foco não identificado
R1	-	-	-	-	-	-
R2	-	-	-	1	-	-
R3	-	1	-	-	-	-
R4	-	-	-	-	-	-
R5	-	-	-	-	1	-
R6	-	-	-	1	-	-
R7	-	-	-	1	-	-
R8	-	-	-	-	-	2
R9	1	-	-	-	-	-
R10	-	-	-	-	-	-
R11	-	-	-	-	-	3
	1 (50%)	1 (50%)	0	3 (33.3%)	1 (11.1%)	5 (55.6%)

Fonte: Elaboração Própria.

Conseguimos observar que em 6 (seis) ocasiões – duas no ensino fundamental e quatro no ensino médio, as estratégias apontam para dois caminhos. Um primeiro é uma perspectiva mais ligada à estrutura, a uma concepção de escrita com foco na língua, que são o R9 do EF; o R2, o R6 e o R7 do EM, ou seja, neles, o professor diz como é a estrutura dos textos que devem ser produzidos. O outro caminho é um que o professor foca mais na função social do gênero e não na estrutura, ou seja, este segundo pensa mais na funcionalidade (para que serve), são eles o R3 do EF e o R5 do EM.

Os exemplos 9, 10 e 11, a seguir, evidenciam estratégias didático-discursivas que focalizam a estrutura dos textos. Vejamos.

Exemplo 9

“[...] a docente explicou a estrutura de um texto de opinião de maneira topicalizada (introdução, apresentação da ideia de no máximo 7 linhas; desenvolvimento, que seria a colocação das argumentações em 2 parágrafos de no máximo 5 linhas cada e por fim a conclusão, essa que de acordo com a explicação da professora deveria ter também no máximo 6 linhas”.

(Trecho do R9, EF, p. 10, 2016)

Verifica-se no exemplo 9 um trecho no qual o professor explica a estrutura de um artigo de opinião. O docente primeiramente apresenta como deve ser construído, ou seja, como deve ser elaborado esse gênero textual, então, vemos que o foco é na estrutura do texto.

Exemplo 10

“[...] a aula foi baseada no gênero textual carta, a professora fez uma explanação do conteúdo através de fragmentos de cartas, no intuito de fazer com que os alunos compreendessem a estrutura e a organização de tal gênero, o que de fato não despertou a reflexão do aluno sobre o que estava em estudo”.

(Trecho do R2, EM, p. 12, 2016)

No exemplo 10, percebe-se que o gênero textual carta foi trabalhado com os alunos do seguinte modo: a professora fez explanações sobre o tema, a partir do uso de fragmentos de cartas para que os alunos pudessem identificar e compreender a estrutura desse tipo de produção textual. Então, podemos dizer que o foco apresentado para a produção do gênero carta é a estrutura.

Exemplo 11

“Após cada aluno ter feito sua leitura, a professora formou um círculo para que cada aluno apresentasse suas obras, começando as apresentações era interessante notar que realmente tinha ocorrido a leitura das obras, os alunos de forma coerente explicavam aos outros colegas e a professora todo enredo dos quadrinhos. Ao termina as apresentações a professora passou uma ficha de leitura que pode ser observada abaixo:

Após a leitura das obras, responda em forma de texto coerente e coeso, as informações e aprendizagens.

1º parágrafo: nome da obra, nome do autor e as alguns aspectos relevantes sobre a obra e biografia do autor, (informações do autor em que obra foi adaptada, e estilo literário que representa)

2º parágrafo: enredo da história, personagens que apresenta, local e época representada pela obra (resumo de 20 linhas sobre a obra adaptada)

3º parágrafo: opinião pessoal sobre a obra e o gênero literário, (o que mais chamou sua atenção, e o que não gostou na obra, justifique sua opinião)

Com base nessa ficha leitura os alunos ia fazer uma produção textual a respeito das obras literárias que foram lidas, a professora pediu que ao terminar cada aluno dirige-se até ela para entregar seus textos. Na aula seguinte a educadora após ter realizado as correções dos textos produzidos em sala de aula, chamou cada aluno, mostrando para eles o que poderia ser melhorado e pedindo que fizessem uma reescrita dos seus textos”.

(Trecho do R6, EM, p. 14, 2016)

No exemplo 11, após a leitura dos textos, o professor colocou a turma em um círculo e, a partir de uma ficha de leitura, conduziu os alunos a produzirem textos sobre as obras literárias que haviam lido, e, isso mostra o foco na estrutura.

Os exemplos 12 e 13 apresentam situações nas quais as estratégias didático-discursivas mobilizadas apontam para o foco na funcionalidade dos textos.

Exemplo 12⁴

“[...] o professor começou explicando sobre o artigo de divulgação científica e que existem duas diferenças importantes. O artigo científico, é a divulgação de pesquisas para senso comum e o mesmo é escrito por jornalistas, já no artigo científico a divulgação é feita em áreas específicas e é escrito por estudantes universitários. Depois o professor pediu aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o conteúdo que estava trabalhado em sala, os discentes tiveram oito dias para pesquisar apresentar seus trabalhos para a turma”.

(Trecho do R3, EF, p. 17, 2016)

No Exemplo 12, observa-se que o professor explica sobre artigo de divulgação científica. Nessa aula, esse profissional expõe as diferenças entre esse gênero e o artigo científico e, na sequência, pede aos alunos que realizem uma pesquisa sobre o tema trabalhado em sala. Isso mostra que o foco é a funcionalidade.

Exemplo 13

“[...] Depois da explanação do conteúdo pelo livro didático os alunos acompanham a leitura do texto introdutório acerca do gênero Cartaz, bem como, a abordagem de suas características específicas, e logo após, ainda no livro didático, responderam questões a partir da leitura de cartazes diversos. [...] a professora solicitou que em grupos a turma produzisse cartazes seguindo as sugestões e propostas do livro”.

(Trecho do R5, EM, p. 15, 2016)

No exemplo 13, vê-se que o professor faz uso do livro didático, através do qual os alunos acompanham a leitura de um texto introdutório a respeito do gênero textual cartaz. Nessa explanação, é dito aos alunos quais as características específicas desse gênero e, assim, vemos que o foco está na funcionalidade.

O exemplo 14, a seguir, demonstra uma situação de ensino de produção de texto escrito na qual não foi possível identificar se as estratégias didático-discursivas encaminhavam para o foco na estrutura ou na funcionalidade do gênero. Torna-se relevante destacar que o gênero produzido tem como proposta a construção de livros, no

⁴ A leitura do trecho presente no exemplo 12 permite identificar que o autor do relatório R3 cometeu um equívoco no processo de escrita. No trecho “No artigo científico, é a divulgação de pesquisas para senso comum”, o autor do relatório provavelmente desejava dizer “No artigo de divulgação científica”.

entanto, o relatório não deixa explícito se a produção textual está direcionada à estrutura ou à funcionalidade do gênero, razão pela qual optou-se por considerá-la “foco não identificado”, sem opinar qual o caminho quando da sua produção e estratégia adotada pelo docente.

Exemplo 14

“[...] os orientou de como seria todo processo de construção de “seus livros”, ou suas histórias escritas produzidas. Trabalho esse que resultou para os alunos uma nova forma de se trabalhar a literatura já que as informações apresentadas durante o passeio eram referenciados de autores que contribuíram em seus livros os registros históricos, sociais, políticos, da cidade de Monteiro-PB, cujo obteve o passeio exploratório pela professora em duas de suas aulas. É também em duas de suas aulas a mesma pediu para que os alunos se dirigissem a biblioteca para cada um escolherem um livro, em seguida explicou como era a estrutura de um livro, de como identificar os gêneros dos livros, como escrever as ideias que o autor apresentou na história, quais são as curiosidades que possam observar nas leituras, se há relação de história e realidade, de como era produzir uma resenha, e pediu para os alunos produzirem uma resenha crítica do livro escolhido”.

(Trecho do R8, EM, p. 7-8, 2016)

Observa-se que o professor orientou os alunos a respeito da construção de seus livros ou de suas histórias escritas, porém, não deixa claro como isto foi desenvolvido. Desse modo, não foi possível identificar se a produção textual ocorreu com base na estrutura ou na funcionalidade.

Assim, concluindo, em resposta à pergunta “quando há ensino de escrita, que estratégias didático-discursivas são mobilizadas pelos professores?”, podemos dizer que, ao observar as 11 (onze) ocasiões – 2 (duas) no EF e 9 (nove) no EM – em que houve ensino de escrita, encontramos dois caminhos tomados pelas estratégias didático-discursivas. O caminho ligado à “estrutura” está presente em 36.4% das 11 (onze) produções escritas ensinadas (no EF, R9; no EM, R2, R6 e R7). Já no segundo caminho, ligado à “funcionalidade”, temos 18.2% das 11(onze) produções (no EF, R3; no EM, R5). Em 5 (cinco) ocasiões – duas no R8 e três no R11 – não foi possível identificar precisamente as estratégias metodológicas empregadas.

Para Koch e Elias (2010), três pontos importantes estão voltados ao ensino da escrita. O primeiro tem a ver com o aluno exercitar em frases as regras gramaticais e depois transferir esse conhecimento para a produção do texto. O segundo destaca que a concepção de língua tem como representação o pensamento e o sujeito é o “senhor

absoluto” de suas ações e dizeres. E, por fim, no terceiro ponto, as autoras destacam que a escrita é vista como uma produção textual que exige do sujeito a ativação de duas ferramentas, conhecimento e mobilização de diversas estratégias.

As autoras acrescentam ao seu discurso que a escrita consiste em um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação ao seu interlocutor, seja formal ou informalmente. Enfatizam também que a escrita diferentemente do foco direcionado à língua e/ou ao escritor, na interação, a escrita não é entendida ou interpretada apenas em relação à apropriação do uso de regras da língua, nem muito menos ao pensamento do escritor.

4.4 Quais as avaliações feitas pelos estagiários sobre as propostas de produção de texto escrito na Educação Básica?

Buscou-se, nesta seção, verificar as avaliações registradas pelos estagiários a respeito das propostas de produção de texto escrito na EB feitas pelos professores do EF e EM.

A Tabela 5 mostra quais os relatórios de estágio registram a avaliação feita a respeito das aulas que de fato expuseram uma proposta de produção de texto escrito.

Tabela 5: Presença da avaliação do estagiário sobre a proposta de produção de texto escrito

Relatórios	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Avaliado	Não Avaliado	Avaliado	Não Avaliado
R1	-	-	1	-
R2	1	-	1	-
R3	2	-	1	-
R4	1	-	2	-
R5	-	-	1	-
R6	-	-	-	1
R7	-	-	1	-
R8	-	-	2	-
R9	1	-	-	-
R10	-	-	1	-
R11	-	1	-	5
	5 (83.3%)	1 (16.7%)	10 (62.5%)	6 (37,5%)

Fonte: Elaboração Própria.

Observa-se que, no ensino médio, 6 (seis) produções não possuem registros de avaliação efetuados pelos estagiários e 1 (um) no ensino fundamental; já as produções com registro de avaliação pelos estagiários no ensino médio correspondem a 10 (dez); enquanto que, no ensino fundamental, 5 (cinco) foram avaliados. Podemos dizer que, no

EF, os registros de avaliação superam os registros não avaliados; por outro lado, no EM, essa relação é inversa. Desse modo, devemos considerar que o número de produções de texto escrito no EM é maior do que no EF, e por essa razão, os resultados ganham destaque.

Evidenciam-se adiante exemplos que mostram algumas das avaliações contidas nos RE. No Exemplo 15, há a transcrição do R9 que mostra a avaliação feita sobre as propostas de produção de texto escrito no 9º ano do Ensino Fundamental.

Exemplo 15

“[...] as sequências existentes em uma produção textual devem ser apresentadas de maneira prazerosa, ou seja, o aluno deve se sentir realizado, feliz pelo o que está construindo e que não seja algo limitado a uma atividade ‘obrigatória’”. “[...] uma vez que esses não fizeram um texto “corrido” mas de maneira topicalizada. Não foram todos os alunos que se engajaram na escrita, apenas oito deles alunos deram início na produção, a qual deveria ser apresentada para correção na aula seguinte.

(Trecho do R9, EF, p. 9 e 11, 2016)

No Exemplo 15, observa-se que o registro de avaliação contido no R9 do EF destaca que a produção de texto escrito deve ser conduzida pelo professor de uma maneira mais “prazerosa”. No relato acima transcrito, o uso das palavras “realizado” e “feliz” nos remete à compreensão de que para desenvolver um texto escrito, seja qual for o gênero, o aluno necessita antes de tudo se sentir emocionalmente bem.

Talvez alguma outra interpretação possa ser feita pelo leitor, contudo, arriscamos dizer que o estagiário considera que a produção de textos deve se sobrepor à produção de “redações”, uma vez que o próprio processo de produção da escrita exige uma interação entre o conteúdo estudado e o interesse do aluno na construção de determinado gênero textual/discursivo. Como também o estagiário avalia a produção textual solicitada pelo professor dizendo como a maneira que o professor ensinou confundiu os alunos fazendo com que os mesmos fizessem um texto topicalizado conforme a explicação ao invés de produzirem um texto corrido.

O exemplo 16, trecho do R10, traz a avaliação da aula ministrada no 3º ano do EM.

Exemplo 16

“[...] me causa uma certa admiração observar essas aulas em que o professor pede ao aluno que produza uma redação só para uma atribuição de nota. [...] a professora solicitou aos alunos que fizesse uma redação de tema livre para que ela pudesse ler...[...] ela entregava a eles outros textos produzidos e tinha apenas um visto e que não mostrava onde estava o erro cometido por eles, ou o que poderia ser melhorado e o que poderia ser salvo ainda dentro do texto. [...] A prática da escrita requer um processo e naquela realidade escrever era apenas falar sobre qualquer banalidade, sem conteúdo e sem perspectiva de para quem ou o porquê escrever, no entanto aqui a produção escrita do aluno não faz com que ele assuma seu próprio texto e trabalhe nele”.

(Trecho do R10, EM, p. 12, 2016)

O autor do relatório R10 no momento em que está descrevendo a aula de requisição de um Artigo de Opinião diz que discorda das posições adotadas pela professora, pois, conforme podemos ver no trecho, ela se limita a pedir um texto que só volta com um visto. Também nota-se que naquele ambiente, ou seja, na sala de aula, a prática da escrita se mostra pouco relevante, caracterizando-se como um hábito sem sentido e o texto escrito pelo discente ali mesmo na sala, diante do professor se torna uma atividade produzida apenas como exigência para a nota do bimestre.

Os exemplos 17 e 18 apresentam os registros de observação do R11 no EF e do R3 no Ensino Médio, respectivamente. Ressalte-se que estes exemplos mostram como ocorreram as aulas de ensino da escrita sem o registro de avaliação a respeito do conteúdo ministrado pelo docente em sala.

Exemplo 17

“[...] a professora pede a turma apresentarem o texto produzido por eles solicitado pela professora na aula anterior que era um texto de opinião sobre o que cada um dos alunos entendia sobre bullying, após muita bagunça os alunos começaram a apresentar os textos que eles ‘fizeram’, que era um texto de opinião [...]

(Trecho do R11, EF, p. 9, 2016)

Exemplo 18

“[...] os alunos do 1º ano de ensino médio não demonstraram interesse em descrever a redação, mas depois a professora conversou com eles e explicou que se tratava de um pedido da escola, por isso alguns alunos resolveram fazer”.

(Trecho do R3, EM, p. 19, 2016)

Nos exemplos 17 e 18, há a descrição de como ocorreram as aulas, mas sem o registro de avaliação por parte do estagiário. Ressalte-se que foram registradas no R11 apenas observações que descrevem a postura do docente em sala e a maneira como os alunos se comportavam durante as aulas.

Entre as ressalvas no R11 constam diversos relatos de indisciplina, desatenção, dificuldade na produção de textos escritos, cópias de textos da *internet*, entre outros contratempos enfrentados pelo professor no decorrer das aulas, porém, sem qualquer tipo de avaliação a respeito das atividades de produção da escrita nas aulas de LP na Educação Básica.

Assim, concluindo, em resposta à pergunta “quais as avaliações feitas pelos estagiários sobre as propostas de produção de texto escrito na Educação Básica?”, podemos dizer que, no EF, os estagiários avaliaram 83.3% das propostas; já no EM, as avaliações constavam em 62.5% das propostas. No tocante às avaliações registradas no RE, há relatos positivos que indicam a superação de dificuldades na produção escrita com a ajuda do professor; a produção de texto escrito como modo de possibilitar aos alunos refletir sobre os fenômenos que envolvem o uso da língua e participar das aulas, entre outros aspectos.

E no que se refere às avaliações com relatos negativos, estão referências aos aspectos didático-pedagógicos ainda muito arraigados ao “tradicionalismo”, à falta de preparo do docente, à necessidade de “inovar” as aulas e à forma como a escrita é

mostrada aos discentes. Alguns RE também indicam o uso do livro didático como uma ferramenta defasada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi norteada por quatro indagações. A primeira foi: *há propostas de produção de texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica observadas pelos estagiários/professores em formação do CCHE?* Em resposta, podemos dizer que 11 (onze) diferentes gêneros textuais foram produzidos na Educação Básica. Desse número, 10 (dez) gêneros foram identificados no EM e apenas 4 (quatro) no EF. Essa constatação mostra que, no ensino médio, as aulas de língua portuguesa oferecem uma variedade de gêneros bem mais ampla do que no ensino fundamental no que se refere à produção.

Vimos que foram elaborados 16 (dezesesseis) textos escritos no ensino médio e apenas 6 (seis) no ensino fundamental. Nessa direção, acreditamos que, no contexto aqui apresentado, no ensino médio, houve um maior número de variações textuais produzidas pelos alunos. Na contramão, está o ensino fundamental com um número bem menor na produção de textos escritos.

Vale destacar que foram disponibilizados pelas docentes da disciplina de Estágio Supervisionado I, 23 (vinte e três) relatórios de observação, no entanto, foram analisados 13 (treze), ou seja, um pouco mais da metade. Essa escolha se deve ao fato de que em 10 (dez) relatórios não foram localizados registros que pudessem identificar de forma explícita a produção de texto escrito, foco deste trabalho, nas turmas do ensino fundamental e médio. Desse modo, parece que há um sinal de que as produções de texto escrito não ocupam muito espaço nas aulas de Língua Portuguesa observadas pelos estagiários.

A segunda indagação que norteou esta pesquisa foi: *quando há propostas de produção de texto escrito, há ensino de escrita?* Em resposta, podemos dizer que, no ensino médio, 56.25% do total de 16 (dezesesseis) textos escritos foram ensinados; por outro lado, no ensino fundamental, apenas 33.3% das 6 (seis) produções escritas foram ensinadas aos alunos. Vimos também que, no ensino fundamental, 66.7% dos textos elaborados nesse nível de ensino foram requisitados; já no ensino médio, 43.75% das produções feitas nessa última etapa da Educação Básica foram apenas requisitadas. Essa observação mostrou que, no ensino médio, os textos escritos foram mais ensinados do que requisitados e, ao contrário disso, os alunos do ensino fundamental produziram um maior número de textos escritos requisitados.

Os resultados indicaram que, no EF, há pouco ensino de escrita se compararmos esse nível de ensino ao EM. Isso pode ser confirmado a partir dos dados: nos 13 (treze) analisados, em 6 (seis) relatórios de estágio do EF e em 2 (dois) do EM não foram achados registros que mostrem a atividade de escrita produzida pelos alunos. Portanto, é necessário e também importante acrescentar que o professor quando simplesmente requisita ao aluno a produção de um texto escrito está contribuindo pouco para o desenvolvimento da escrita.

A terceira indagação de pesquisa foi: *quando há ensino de escrita, que estratégias didático-discursivas são mobilizadas pelos professores?* Em resposta, podemos dizer que, ao observar as 11 (onze) ocasiões – 2 (duas) no EF e 9 (nove) no EM – em que houve ensino de escrita, encontramos dois caminhos tomados pelas estratégias didático-discursivas. O caminho ligado à “estrutura” está presente em 36.4% das 11 (onze) produções escritas ensinadas (no EF, R9; no EM, R2, R6 e R7). Já no segundo caminho, ligado à “funcionalidade”, temos 18.2% das 11 (onze) produções (no EF, R3; no EM, R5). Em 5 (cinco) ocasiões – duas no R8 e três no R11 – não foi possível identificar precisamente as estratégias empregadas.

Outro ponto importante é que precisamos entender que “dar o comando” para o aluno produzir um texto e não, meramente, fazer um texto, exige dele a compreensão a respeito de um discurso escrito e também o domínio dos elementos necessários para a produção da textualidade. Por outro lado, é preciso oferecer aos alunos, de fato, o ensino da língua escrita como instrumento de intervenção social, que possa contribuir com seus propósitos comunicativos nas diferentes condições de produções.

A quarta e última indagação desta pesquisa foi: *quais as avaliações feitas pelos estagiários sobre as propostas de produção de texto escrito na Educação Básica?* Em resposta, podemos dizer que, no ensino fundamental, os estagiários avaliaram 83.3% das propostas; enquanto que no ensino médio, as avaliações constavam em 62.5% das propostas. Desse modo, os estagiários registraram avaliações a respeito das produções de texto escrito e do processo que envolve tais produções, a partir de duas vertentes. A primeira traz relatos que citam a postura do docente em sala de aula. Os estagiários avaliam que o professor deve apresentar aos alunos conteúdos com um pouco mais de dinamismo, deixar de se prender tanto ao livro didático e conduzir suas aulas um pouco mais distantes do “tradicionalismo” didático-pedagógico, pois, em alguns momentos, as aulas acabam se tornando “cansativas” sem o uso de métodos mais inovadores. Na segunda, os estagiários avaliaram o comportamento dos alunos. Nesse sentido, foram

destacados momentos nos quais os estagiários relatam ocasiões em que os alunos não demonstraram qualquer tipo de interesse pelo conteúdo apresentado, desatenção, textos copiados da *internet*, entre outros.

Quanto às implicações desse trabalho, vimos que há uma necessidade de tornar a escrita realmente um objeto de ensino. Neste sentido, entendemos que para solucionar esse problema, o docente, ao invés de requisitar, deve utilizar estratégias e assim ensinar como produzir determinado texto escrito. Outra implicação que devemos destacar é que num cenário de 23 (vinte e três) relatórios disponibilizados, 13 (treze) foram analisados, ou seja, pouco mais da metade. Portanto, tivemos um percentual de 56% dos relatórios analisados, dos quais se esperava que tivessem, pelo menos, treze produções escritas no EM e treze no EF. No entanto, foram identificados nos relatórios 6 (seis) textos escritos no EF e 16 (dezesseis) no EM. Isto aponta para uma necessidade real de ensino de produção de texto escrito.

Ainda no que se refere às implicações, também consideramos importante ressaltar que, nesse trabalho, encontramos poucas avaliações feitas por parte dos estagiários. E, neste sentido, entendemos que o professor em formação inicial, ao elaborar um relatório de observação, deve se posicionar em relação ao que está observando em sala de aula.

Em suma, concluímos que este trabalho aponta para dois aspectos. O primeiro consiste na necessidade de que o ensino de escrita seja trabalhado na Educação Básica, ou seja, para que haja produção de textos escritos, não apenas requisitada, mas ensinada. E o outro aspecto é uma necessidade dos estagiários se posicionarem sobre as práticas que observam nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Refletindo sobre a prática de língua portuguesa. In: ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa**.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. MEC/ Secretaria de educação básica. Brasília, 2006

BUNZEN, C. S. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set/dez. 2011.

BUNZEN, C. S. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

BUNZEN, C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

COSTA VAL, M. G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Organizadores) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado Letras, 2003.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; CAVALHEIRO, J. S. Produção escolar escrita em relatórios de estágio de uma licenciatura em letras. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, p. 35-55, jan./abr. 2016.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP; Alínea, 2005.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

PEREIRA, B. A. **O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2011.

PIETRI, E. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [37]: 133 - 160, setembro/dezembro 2010.

RODRIGUES, W.C. **Metodologia científica**. FAETEC/Ist. Paracambi, 2007. Disponível em: <https://pt.scrip.com/doc/636446479/Willian-Costa-Rodrigues-Metodologia-Cientifica> Acesso em 12 set, 2019

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 171-195, 2013.