



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

**A ESCRITA EM FOCO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
MATERNA FORMADOS DOS ANOS 80 AOS ANOS 2000**

STEPHANIE ANDRADE SOUZA

CAMPINA GRANDE – PB

2013

STEPHANIE ANDRADE SOUZA

**A ESCRITA EM FOCO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
MATERNA FORMADOS DOS ANOS 80 AOS ANOS 2000**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado à Coordenação do Curso de Letras –  
Língua Portuguesa – da Universidade Estadual da  
Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título  
de Licenciatura Plena em Letras.

Orientador: Prof. Ms. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE – PB

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S729e

Souza, Stephanie Andrade.

A escrita em foco: concepções de professores de língua materna formados dos anos 80 aos anos 2000[manuscrito]: / Stephanie Andrade Souza. – 2013.

67 f. il. : color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2013.

“Orientação: Prof. Me. Manassés Morais Xavier, Departamento de Letras”.

1. Educação 2. Escrita 3. Formação Docente I.. Título.

21. ed. CDD 372.62

**A ESCRITA EM FOCO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
MATERNA FORMADOS DOS ANOS 80 AOS ANOS 2000**

STEPHANIE ANDRADE SOUZA

**BANCA EXAMINADORA**

Manassés Morais Xavier NOTA: 10,0  
Prof. Ms. Manassés Morais Xavier (UFCG)  
Orientador

Linduarte Pereira Rodrigues NOTA: 10,0  
Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB)  
Examinador

Amasile Coelho L. C. Sousa NOTA: 10,0  
Profª. Ms. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa (UEPB)  
Examinadora

Trabalho aprovado em: 21 de agosto de 2013

Média: 10,0

CAMPINA GRANDE – PB

2013

A Deus, que ilumina todos os meu passos.  
Aos meus pais, Marcos José Souza e Marlene Andrade do Nascimento.  
Ao meu esposo, Adelino Quirino Diniz.  
Aos meus irmãos, Flávio Andrade e Janaina Andrade.  
Ao Prof. Ms. Manassés Moraes Xavier, orientador e incentivador para a concretização deste  
trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A concretização dessa pesquisa só foi possível graças à ajuda de muitas pessoas. Ao longo da minha pesquisa recebi muitas palavras de incentivo, de apoio, que contribuíram imensamente para o meu desenvolvimento não só profissional, mas pessoal, o que culminou na concretização de uma conquista. Assim, agradeço:

- A Deus, que sempre me guiou, iluminou meus pensamentos, me deu força e sabedoria em todos os momentos.

- Aos meus pais, que sempre batalharam para me dar educação, pois sempre acreditaram que seria o melhor meio de conquistarmos os nossos sonhos, principalmente ao meu pai, financiador de toda a minha trajetória acadêmica e que por motivos profissionais não pode presenciar todas as minhas conquistas.

- Aos meus irmãos, pela paciência que tiveram comigo e por sempre me considerarem um exemplo a ser seguido. Não posso deixar de agradecer, em especial, a minha irmã Janaina Andrade, pelas noites que não a deixei dormir, pois precisava incomodá-la para estudar.

- Ao meu esposo, pela compreensão, calma e confiança que me foi depositada e por sempre me incentivar a lutar pelos meus sonhos.

- Agradeço aos professores que foram responsáveis pela minha formação, pois sem as suas contribuições, seus conhecimentos, esta vitória não teria sido possível. Em especial a Professora Roberta Soares Paiva, responsável por me apresentar uma corrente teórica apaixonante, a Linguística Aplicada.

- Ao meu Professor e orientador Manassés Moraes Xavier, por toda a paciência, incentivo e entusiasmo que me foi dado durante a realização deste trabalho e por ser um profissional admirável, além de um amigo.

- Aos professores da rede Estadual de Ensino que fizeram a gentileza de colaborar com a minha pesquisa, me permitindo coletar os dados fundamentais para este trabalho.

- Aos professores da banca examinadora Linduarte Rodrigues e Amasile Coelho pela significativa contribuição advinda da leitura desta monografia.

- Aos amigos da graduação do curso de Letras, em especial Adélia Lacerda, companheira de todo o curso e de todas as horas.

Enfim, a todos, muito obrigada!

### **Catar feijão**

Catar feijão se limita com escrever:  
joga-se os grãos na água do alguidar  
e as palavras na folha de papel;  
e depois, joga-se fora o que boiar.  
Certo, toda palavra boiará no papel,  
água congelada, por chumbo seu verbo:  
pois para catar esse feijão, soprar nele,  
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:  
o de que entre os grãos pesados entre  
um grão qualquer, pedra ou indigesto,  
um grão imastigável, de quebrar dente.  
Certo não, quando ao catar palavras:  
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:  
obstrui a leitura fluviente, flutual,  
açula a atenção, isca-a como o risco.

**(João Cabral de Melo Neto)**

## RESUMO

Concebemos a escrita como uma atividade interacionista, social e cognitiva, conforme Garcez (2004). Neste sentido, a presente pesquisa constitui-se como de campo e de natureza qualitativa, objetivando identificar quais as concepções sobre escrita e de ensino de escrita de professores colaboradores da pesquisa formados nos anos de 1983, 1993, 2000 e 2011. Para coleta de dados, utilizamo-nos do questionário que foi aplicado com professores de língua materna de escolas públicas da cidade de Campina Grande – PB. Do ponto de vista teórico, o nosso trabalho foi embasado no Interacionismo Sociodiscursivo representado por autores como Bronckart (2008; 2007; 1999), Pereira (2010a; 2010b; 2009), entre outros, e nas contribuições da Linguística Aplicada, em que temos como principais autores Moita Lopes (2009), Signorini (2006) e Gomes (2009). A análise de dados empreendida constatou que os professores formados entre os anos 80 e 90 possuem uma concepção de escrita vinculada a teorias antigas, mas as práticas de ensino de escrita adotadas em sala de aula aproximam-se das concepções defendidas por correntes teóricas atuais, revelando práticas inovadoras, enquanto os professores formados em 2000 e 2011 mostram noções de escrita atualizadas que prioriza a interação social e a cognição, porém, no que se refere ao ensino dessa modalidade linguística, verificamos que há uma prática tradicionalista e sem nenhum suporte teórico. Os dados sugerem a necessidade de investir em pesquisas voltadas para experiências de ensino-aprendizagem e práticas docentes, bem como em cursos de formação continuada, pois defendemos a ideia de associar a teoria com a prática para, assim, levar para a sala de aula um ensino reflexivo, produtivo, que tem por base formar um cidadão ativo na sociedade.

**Palavras-chave:** Escrita, Ensino de Escrita, Formação Docente.

## ABSTRACT

We understand writing as a social, cognitive and interactionist activity, according to Garcez (2004). In this sense, the present paper is characterized as a qualitative research that aims to identify the different conceptions about writing and the teaching of writing by teachers who decide to take part in the research and were graduated between the 1983, 1993, 2000 and 2011's. To raise the data we used a questionnaire that was applied with these teachers, who teach Portuguese (our mother tongue) in public schools of Campina Grande – PB. From the theoretical point of view, our study was based in the interactionism socio-discursive theory, represented by Bronckart (2008; 2007; 1999), Pereira (2010a; 2010b; 2009), among others, and in the contributions in the field of Applied Linguistics, which is represented mainly by Moita Lopes (2009), Signorini (2006) e Gomes (2009). The data analysis found that teachers graduated between the 80's and 90's have a conception of writing linked to ancient theories, but the practices of teaching writing they adopt in the classroom are similar to the concepts advocated by current theoretical research, revealing innovative practices, while teachers graduated in 2000 and in 2011 show current notions of writing, emphasizing social interaction and cognition, however, when it comes to the teaching of this language ability, we find that there is a traditionalist practice which does not involve any theoretical support. The data suggests the need to invest in research focused on experiences of teaching and learning and teaching practices, as well as continued education courses, as we defend the idea of associating the theory and the practice in order to insert this into the classroom and achieve a reflective, productive teaching, which is based on forming an active citizen in society.

**Keywords:** Writing, Teaching Writing, Teacher Training.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
Escrita e ensino de escrita em foco: problemática, objetivos da pesquisa e pressupostos teóricos .....	09
Organização do texto monográfico.....	11
<b>CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>12</b>
1.1 A natureza da investigação .....	12
1.2 Etapas da pesquisa e os sujeitos envolvidos .....	13
<b>CAPÍTULO II - DISCUSSÕES TEÓRICAS: CONCEPÇÕES NECESSÁRIAS.....</b>	<b>15</b>
2.1 Linguística Aplicada: O que é? Como se Faz? .....	15
2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões teóricas e epistemológicas .....	18
2.2.1 Vertentes epistemológicas do ISD .....	21
2.3 A escrita enquanto objeto de estudo e objeto de ensino: Concepções.....	25
2.3.1 A escrita .....	26
2.3.2 A escrita enquanto objeto de ensino: perspectivas a respeito do como ensinar a escrever .....	27
2.4 A formação do professor na contemporaneidade: A formação continuada.....	30
<b>CAPÍTULO III - ESCRITA E ENSINO DE ESCRITA: UM OLHAR SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>33</b>
3.1 Concepções de escrita.....	33
3.2 Práticas sociais de escrita dos sujeitos professores .....	35
3.3 Investimentos na formação continuada .....	38
3.4 A escrita enquanto objeto de ensino .....	39
3.4.1 A escrita x reescrita.....	45
3.5 A relação teoria x prática.....	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>57</b>
Termo de consentimento .....	58
<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>
Anexo 1 .....	60
Anexo 2 .....	62
Anexo 3 .....	64
Anexo 4 .....	66

## INTRODUÇÃO

### **Escrita e ensino de escrita em foco: problemática da pesquisa, objetivos e pressupostos teóricos**

A escrita é uma prática pedagógica que exerce um papel de suma importância para o indivíduo enquanto sujeito social de linguagem e falante de língua materna, além de que é uma manifestação verbal das ideias e das informações e atua ainda como uma atividade interativa, que visa promover um envolvimento entre os sujeitos. Desta forma, é relevante pensar sobre as concepções de escrita que os docentes, enquanto formadores de sujeitos sociais, possuem a respeito desta prática pedagógica.

Esse trabalho surge da tentativa de rever as perspectivas que os professores, especificamente os formados entre os anos 80 até os anos 2000, possuem a respeito do papel da escrita no âmbito escolar, visto que no decorrer destes anos surgiram novas correntes teóricas que trazem inovações para o campo educacional.

Assim, temos como foco principal a escrita enquanto objeto de interação comunicativa que, como nos lembra Antunes (2003, p. 48), “toda escrita responde a um propósito funcional, possibilitando a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas, estando ligadas aos diversos contextos em que as pessoas atuam”.

A pesquisa pretendeu responder a seguinte indagação:

Quais são as concepções de escrita e de ensino de escrita de professores de língua materna formados entre os anos 80 aos anos 2000?

A relação hipotética que sustenta esta pesquisa é a de que professores formados nos anos 80 possuem conceitos de abordagens da escrita diferentes dos professores formados de 1990 e dos anos 2000. Partimos do pressuposto de que alguns professores formados, especialmente na década de 80, não têm acesso às correntes teóricas contemporâneas da Linguística, o que pode ocasionar um método de ensino ultrapassado, dificultando assim a aprendizagem dos alunos.

A escrita em sala de aula é vista como uma prática avaliativa que não prioriza aspectos de formação e interação social e reflete em alunos que não gostam de escrever, escrevem com a intenção meramente de adquirir notas e ainda não são alertados da função sociocomunicativa que a escrita possui.

Nesse sentido, temos por objetivo geral analisar quais as concepções sobre escrita e ensino de escrita dos professores colaboradores da pesquisa e por objetivos específicos: 1) Investigar quais as concepções de escrita que os professores formados entre os anos 80, 90 e

2000 possuem; 2) Identificar as práticas de escrita dos professores colaboradores nas diversas instâncias letradas as quais eles são expostos; 3) Analisar, a partir das respostas contidas no questionário aplicado, o conceito que os professores demonstram da relação teoria e prática e 4) Identificar, nas respostas obtidas, os procedimentos utilizados pelos docentes no ensino da escrita em sala de aula, refletindo sobre suas concepções.

Uma pesquisa dessa proporção justifica-se pelo fato de que mesmo a escrita sendo importante para o ensino-aprendizagem, o que vemos nas escolas é o fracasso acentuado e a dificuldade que os alunos apresentam para produzir textos e interagir através da modalidade da escrita. E estes problemas, muitas vezes, manifestam-se devido à visão que o professor possui sobre a função da escrita e de como a desenvolve em sala de aula. Segundo Matencio (2007, p. 61-62):

uma abordagem da língua como objeto de ensino/aprendizagem consistente deve [...] deslocar muitas das práticas em sala de aula. Afinal, não se trata de ensinar a língua – habitualmente compreendida como equivalente à norma culta padrão – para que os alunos sejam capazes de produzir e receber textos. Trata-se, com efeito, de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem.

No que se refere aos pressupostos teóricos, tomamos como embasamento as contribuições da Linguística Aplicada (LA), representada por autores como Moita Lopes (2009; 2006), Gomes (2009), dentre outros. Esta corrente teórica possui como orientação teórico-metodológica estudar as relações interpessoais da linguagem e observar as condições de identidades sociais e o processo de ensino-aprendizagem.

São também sustentação teórica nesta pesquisa os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica que se destina a compreender a existência de eixos que visam analisar e descrever aspectos do funcionamento humano e social atravessado pelas ações de linguagem, representado pelos autores Bronckart (2008; 2007; 1999), Pereira (2010a; 2010b; 2009), entre outros.

A concepção de escrita defendida neste estudo é a sociointeracionista, visto que estabelece uma relação entre dois sujeitos, no qual eles interagem para satisfazer seus objetivos comunicativos. Deste modo, a perspectiva teórico-metodológica do ISD se aplica à prática da escrita, pois a focaliza como uma abordagem interdisciplinar promovida pelas pesquisas que evidenciam a escrita em toda sua complexidade, além de adotar a noção de linguagem como ação a partir do uso situado da linguagem, da forma com que agimos na

sociedade e como nos desenvolvemos cognitivamente. Esta concepção é defendida por autores como Bazerman (2007), Garcez (2004) e Antunes (2003).

Assim, a escrita se manifesta como uma atividade de linguagem socialmente construída, que tem como finalidade exercer diferentes funções comunicativas, como informar, reclamar, opinar, entre outros, dependendo do contexto na qual estejam inseridas.

### **Organização do texto monográfico**

O presente trabalho está dividido em quatro partes: esta introdução, dois capítulos e considerações finais. O capítulo I - “Aspectos metodológicos”- é dedicado a discussões que norteiam a realização do trabalho. Nele especificamos e apresentamos o tipo de pesquisa adotado e os dados de análise, a caracterização do *corpus*, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como os instrumentos que serviram de base para análise de dados.

No capítulo II - “Discussões teóricas: concepções necessárias”- estão os pressupostos teóricos que dão sustentação a análise de dados. Neste capítulo abordamos algumas concepções sobre a Linguística Aplicada, o Interacionismo Sociodiscursivo, a noção de escrita enquanto objeto de ensino e de estudo e os aspectos voltados para a formação continuada.

O capítulo III - “Escrita e ensino de escrita: Um olhar sobre a visão de professores”- traz a discussão a partir dos dados obtidos na pesquisa a respeito da visão dos professores sobre o que é escrita e como a trabalha no ambiente escolar. Neste sentido, são levadas em consideração as particularidades que norteiam a natureza da didatização até concepções que cada participante possui sobre o ato da escrita. Esta análise é embasada nas concepções teóricas tecidas no capítulo II.

Nas Considerações finais se concentram as conclusões obtidas através da realização da pesquisa, em que procura responder a todos os questionamentos e hipóteses levantados em meio a este trabalho, visando assim trazer contribuições para a Academia, funcionando como uma oportunidade de reflexão sobre o ensino de escrita no ambiente escolar, bem como uma atividade importante para formação social do indivíduo.

## CAPÍTULO I ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 1.1 A natureza da investigação

Para que o professor de língua materna desenvolva um ensino de qualidade e eficaz é preciso que haja uma preocupação e um investimento permanentes com o docente, no sentido de que aprimore seus conhecimentos e situe os seus alunos no contexto das realidades linguageiras. Deste modo, pesquisas voltadas para as práticas de ensino representam uma oportunidade de verificar as formas como estes métodos vêm sendo aplicado em nossas escolas, bem como uma forma de propor melhorias que ajudem no processo de ensino-aprendizagem.

Pensando em ações de prática pedagógicas que proporcionem aos alunos um ensino reflexivo e pautado na função social da língua, analisamos as concepções de escrita e ensino de escrita que docentes formados entre os anos 80 e 2000 admitem ter.

Assim, tendo como suporte teórico contribuições de conceitos e princípios advindos da Linguística, da Linguística Aplicada, do Interacionismo Sociodiscursivo e das teorias voltadas à prática de ensino e educação, esta pesquisa se caracterizou como de campo, cujo método foi o investigativo de cunho tipológico vinculado à pesquisa descritivo-interpretativa, com vistas a uma discussão das questões formuladas de forma qualitativa.

Antes de explicarmos os percursos metodológicos que nortearam esse estudo, é necessário primeiramente definir o que pesquisa ou o ato de pesquisar. Segundo Barros & Lehfeld (2000), a pesquisa é o ponto de partida para a aquisição de um determinado conhecimento, procura ser fundamentado em teorias e propõe solucionar o problema levantado seja de forma prática, teórica ou operativa.

A pesquisa é de base interpretativista, pois desenvolvemos em meio às análises discussões sobre os dados obtidos na pesquisa, além de que não presenciamos nenhuma ação prática dos participantes envolvidos nas pesquisas.

Com relação ao tipo de pesquisa, segundo a natureza de dados, demos ênfase ao método qualitativo, pois prioriza a qualidade dos dados obtidos além de ser importante para a construção de estudos interpretativos. Neste sentido, de acordo com Gonsalves (2007, p. 69), “a **pesquisa qualitativa** preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (grifos da autora).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, como meio de obter respostas precisas e rápidas a respeito dos métodos utilizados pelos professores para ensinar a modalidade verbal da língua, bem como suas concepções a respeito da escrita.

Nas palavras de Lakatos (2010, p. 184-185),

questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. [...] O questionário apresenta um série de vantagens: a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente; c) Abrange uma área geográfica mais ampla; d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas; f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável; j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; e l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi elaborado com o intuito de investigar o que os docentes entendem por escrita, quais os métodos utilizados para trabalhá-la em sala de aula e como foram suas experiências enquanto estudantes de licenciatura com as teorias de prática de escrita.

Assim, o nosso material de geração de dados contém quatorze perguntas: sendo seis perguntas não enumeradas e oito enumeradas. As perguntas não enumeradas procuram obter informações sobre a vida profissional do participante, enquanto professor e usuário de língua materna, tais como a concepção de escrita, as suas práticas de escrita e em que outras instâncias letradas faz uso dela, o ano de formação acadêmica e se possuem outros títulos, além da graduação e, por fim, se participa de projetos de capacitação de professores. Já as seis primeiras perguntas da parte enumerada são voltadas para as práticas de ensino de escrita na sala de aula, enquanto as duas últimas questões são direcionadas para a relação teoria e prática.

## **1.2 Etapas da pesquisa e os sujeitos envolvidos**

A pesquisa se desenvolveu em três etapas: Primeiro, fizemos as leituras teóricas necessárias para fundamentar o nosso estudo e dar embasamento para a constituição do material para geração de dados; segundo, fomos em dez escolas para realizarmos aplicarmos o

questionário com professores de língua portuguesa e terceiro, nos dedicamos à análise do *corpus* obtido na etapa de campo.

Os sujeitos participantes da pesquisa são oito professores de língua materna da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande – PB, todos professores efetivos que estão organizados seguindo os seguintes critérios: Sexo, dois participantes do sexo masculino e seis do sexo feminino; e Ano de formação, em que temos um docente formado nos anos 80, dois nos anos 90 e cinco dos anos 2000.

O *corpus* da nossa pesquisa é constituído por oito questionários devidamente respondidos por professores de língua portuguesa, no entanto, para este estudo, nos detemos a analisar apenas quatro questionários, sendo um questionário respondido por um professor formado no ano de 1983, outro do ano de 1993 e os outros dois dos anos 2000, mas precisamente 2000 e 2011.

O critério de seleção utilizado para escolha dos questionários foi o ano de conclusão da graduação dos sujeitos colaboradores e o conteúdo que os dados apresentaram, visto que tiveram colaboradores que fugiram do tema das perguntas.

No capítulo seguinte apresentamos um breve resgate histórico sobre teorias importantes para fundamentação da pesquisa e da análise de dados que ajudam a esclarecer a importância da escrita para a formação do sujeito enquanto ser pertencente à sociedade.

## CAPÍTULO II

### DISCUSSÕES TEÓRICAS: CONCEPÇÕES NECESSÁRIAS

#### 2.1 Linguística Aplicada: O que é? Como se Faz?

A Linguística Aplicada (LA) é um campo de investigação relativamente novo, se comparado a outros campos de investigação da linguística. Começa na década de 40 com o intuito de desenvolver materiais para o ensino de línguas, cuja abordagem de pesquisa é voltada ao mesmo tempo para a teoria e prática.

De acordo com Gomes (2009), no Brasil, a LA se expandiu na segunda metade do século passado e alguns marcos desta expansão foram: a criação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1970; a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no qual estes dois programas “foram responsáveis pela formação de linguistas aplicados de vários estados brasileiros e pela disseminação da pesquisa em conjunto com a produção de muito outros programas brasileiros que criaram áreas de concentração em LA” (p. 29); e o último marco foi a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990. Na graduação, o ensino de LA só aconteceu em 2004, quando a Faculdade de Letras da UFMG precisou contratar tal profissional para atuar na formação do professor.

A priori, a LA iniciou-se focalizando a área de ensino-aprendizagem do estudo de línguas estrangeiras, e só mais tarde esta área passou a abranger outros contextos, ampliando seu campo de investigação. Porém, segundo Moita Lopes (2009), duas viradas da Linguística Aplicada foram fundamentais para torná-la uma área produtiva e abrangente.

A primeira virada se deu no final dos anos 70, no qual Widdowson, um dos maiores linguista aplicado da história, aponta a distinção entre LA e aplicação de Linguística. Widdowson (1979, *apud* Moita Lopes, 2009 p. 15) defende que “a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome”, ou seja, a LA precisa ser independente de qualquer teoria linguística, no entanto, o autor ao propor que a LA seja uma

área que faça a mediação entre a teoria linguística e o ensino de língua acaba envolvendo a teoria linguística e tornando-a uma área mediadora<sup>1</sup>.

Desse modo, nenhuma área de conhecimento consegue ter teorias suficientes para que processo de ensinar/aprender línguas em sala de aula seja compreendido, assim, outras áreas passam a operar de modo interdisciplinar, como é o caso da LA, que passa a ganhar força no Brasil a partir dos anos 1980-90.

A segunda virada acontece na busca de investigar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna no campo de letramento e de outros setores institucionais. Esta mudança passa a ser notada no Brasil nos anos 90. A LA torna a linguagem um ato integrante da vida institucional e “passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2009, p. 18). Diferente da primeira virada linguística voltada para as práticas da língua inglesa, esta segunda vertente de investigação passa a se espalhar para outros contextos e apela para o campo interdisciplinar na busca por teorias que compreendam estes novos contextos.

Após essas viradas da LA, chegamos a uma Linguística Aplicada Indisciplinar (ou contemporânea, como denomina Moita Lopes (2006)), que de acordo com Fabrício (2006, *apud* MOITA LOPES, 2009, p. 19),

é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual.

Assim, a LA indisciplinar atua em diversos campos disciplinares configurando-se como uma área inter/transdisciplinar<sup>2</sup> que se transforma continuamente. Signorini (2006, p. 182) afirma que

---

<sup>1</sup>Segundo Makoni & Meinhof (2006, p. 210), “a mediação envolve muito mais do que operar na interface de disciplinas diferentes. A Linguística Aplicada só pode fazer mediação quando interpreta os diferentes construtos da ‘língua’, para os quais o linguista aplicado tem de usar sua própria taxonomia”.

<sup>2</sup>A definição de transdisciplinar é difícil de ser definida, tratá-la-emos aqui como uma área que atravessa vários campos de conhecimento e avança para diferentes contextos que utiliza a linguagem, indo além do espaço de sala de aula. Rojo (2006, p. 259) defende a transdisciplinaridade como “a *leveza de pensamento* necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas. A densidade, a relevância e, muitas vezes, a urgência dos problemas postos a LA, exigem uma *leveza de pensamento* capaz de articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referencia necessários a sua interpretação e resolução” (grifos da autora).

o campo aplicado, enquanto espaço transdisciplinar de reflexão sobre a língua em uso, ou seja, sobre a língua enquanto *performance*, ação, evento singular num dado espaço e tempo, e não repertório de formas, sistema ou gramática em suas várias acepções, vai se reproduzir no campo institucional de qualquer disciplina dos estudos da linguagem a cada vez que se constituírem domínios de articulação entre práticas de focalização do linguístico, do discursivo, do social, do cultural, do ideológico, do psicoafetivo, do cognitivo, bem como do político e do histórico segundo epistemologias centradas em questões sobre como funciona e opera a língua em dada situação para os falantes, entre os falantes e pelos falantes enquanto seres em relação e movimento. (grifos da autora)

Desse modo, utilizando as palavras de Moita Lopes (2006, p. 31), enfatizaremos quatro aspectos que devem constituir a LA contemporânea: 1) é indispensável uma LA mestiça, que corresponda à reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, dialogando com o mundo contemporâneo; 2) uma LA que visualize a relação teoria e prática, pois é inadequado construir teorias sem analisar as práticas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos; 3) uma LA que reposicione o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez, historicizando-o e 4) “LA como área em que ética e poder são pilares cruciais, uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar”.

No que se refere à distinção entre a Linguística Teórica e a LA, embora muitos linguistas aplicados, a exemplo de Moita Lopes, Rajagopalan, entre outros, queiram separar a Linguística Teórica da LA, afirmando que esta é uma área independente e que a “Linguística caminha a encontro da LA” (GOMES, 2009, p. 47), não podemos deixar de enfatizar que a LA surgiu historicamente com base na Linguística Teórica, por isso é complexo definir ambas as áreas.

Brumfit (2003 *apud* GOMES, 2009, p. 32) “distingue as duas áreas (LA e Linguística) dizendo que ‘tradicionalmente, a pesquisa em Linguística investiga a língua como um fenômeno, recentemente, a pesquisa em Linguística Aplicada vem investigando a língua como uma prática’. Porém, Gomes (2009), esclarece que, na realidade, estas distinções não são suficientes, pois estas áreas estão cada vez mais próximas, visto que não há diferenças metodológicas ou epistemológicas explícitas. No entanto, Rajagopalan (2006) defende que a LA deve romper com a história que a criou e avançar na construção de um conhecimento inovador, pois os linguistas teóricos ou tradicionais não se preocupam com problemas relativos à realidade da linguagem utilizada por cidadãos comuns. Sobre o assunto o autor enfatiza que

o linguista (teórico) se afastou das questões práticas relativas a linguagem, sobretudo daquelas que envolviam juízos de valor, como é o caso da política linguística. Em outras palavras, enquanto estiverem comprometidos com um dos princípios fundadores da disciplina, os linguistas teóricos não têm como intervir ativamente em questões como planejamento linguístico – e por tabela, na vasta gama de assuntos que interessam ao linguista aplicado. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 155)

Por fim, a AILA<sup>3</sup> (Associação Internacional de Linguística Aplicada) descreve a LA como

um campo interdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos da linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados e resolvidos pela aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da Linguística ou através do desenvolvimento de novos referenciais teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar sobre estes problemas. Linguística Aplicada difere da Linguística em geral, principalmente com relação à sua orientação explícita para problemas práticos, cotidianos relacionados à língua e comunicação.

Os problemas com os quais da Linguística Aplicada lida vão desde aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, tais como a aquisição de primeira ou segunda língua, a alfabetização, distúrbios de linguagem etc., a problemas relacionados à linguagem e comunicação relacionados dentro e entre as sociedades, como, por exemplo, variação linguística e a discriminação linguística, o multilinguismo, o conflito linguístico, a política linguística e o planejamento da linguagem.

Assim, a definição de LA defendida pela AILA envolve tanto aplicações teóricas quanto práticas. Sob esta perspectiva, pensemos em LA como um campo que prioriza a realidade da língua em uso, ou seja, na prática da língua em seu contexto real, que tem como base fundadora a Linguística Teórica e focaliza vários contextos de investigação, cuja orientação teórico-metodológica visa às relações interpessoais da linguagem e observa as condições de identidade sociais e o processo de ensino-aprendizagem.

## **2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões teóricas e epistemológicas**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) surgiu no início do século XX, cujo posicionamento, epistemológico e político, visa estudar as condições do desenvolvimento humano.

---

<sup>3</sup>Informação presente na homepage da AILA. Disponível em: <<http://www.aila.info/about.html>> acessado em 25/07/2012 às 13:54h

O ISD reúne várias áreas das ciências humanas, bem como a Psicologia, a Sociologia e a Linguística, configurando-se uma corrente interdisciplinar e através destas áreas garante uma maior legitimidade para tratar das ações de linguagem. Assim,

o ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: Nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica, ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano. (BRONCKART, *apud* PEREIRA, 2009, p. 115)

As principais características do ISD são: “a apreensão do funcionamento humano só pode ser genética [...], pois não se pode compreender o humano a não ser compreendendo sua construção ou seu vir-a-ser” (BRONCKART, 2008, p. 111); o funcionamento humano real integra as dimensões cognitivas, sociais, afetivas, semióticas, etc., assim as ciências humanas devem se unir para dar conta deste funcionamento, e o trabalho deve ser considerado como um aspecto de um trabalho social mais geral.

O programa de trabalho teórico-metodológico do ISD, de acordo com Bronckart (2007), envolve um método de análise descendente, pois coloca em primeiro plano a prática das condutas humanas, ou seja, a *práxis* que é desenvolvida em três etapas: análise dos pré-construídos específicos do ambiente humano, estudo dos processos de mediações formativas e análise dos processos de mediação e apropriação do desenvolvimento.

A primeira etapa, dos pré-construídos específicos do ambiente humano, possui quatro elementos essenciais que constituem o ambiente humano: a) Atividades coletivas, constituídas não só pelo meio físico, mas também pelas condutas dos membros da espécie humana. São quadros que organizam e mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio, envolvendo, assim, as atividades languageiras, sejam não verbais ou gerais; b) As formações sociais, elemento no qual estabelece a organização das atividades humanas; c) Os textos, que por sua vez, “são correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidas com os recursos de uma língua natural” (BRONCKART, 2008, p. 113) e d) Os mundos formais, elementos que resultam da descontextualização de textos e de conhecimento do qual veiculam e apresentam variados meios de organizações lógicas. Estes mundos podem ser de três tipos: Mundo objetivo, referente aos parâmetros do ambiente; Mundo social, relacionado aos princípios de normas vivenciadas em sociedade e Mundo subjetivo, definido por conhecimentos de caráter experiências individuais.

A segunda etapa, dos processos de mediações formativas, centra-se nos sistemas educativos, realizando trabalhos ligados à didática das línguas, envolvendo análises de métodos educacionais que observem as características do trabalho real dos professores e as representações destes métodos nas instituições de ensino e nos próprios professores.

A terceira etapa, e talvez a mais significativa para o trabalho do ISD, a análise dos processos de mediação e apropriação do desenvolvimento, visa identificar as condições de construção de pessoas conscientes e as condições da transformação dos construtos sócio-históricos, que são distribuídos em três campos de investigação: a) envolve as condições de emergência do pensamento consciente, que resulta da interiorização dos signos languageiros, tais como o meio humano os apresenta no trabalho de formação; b) análise das condições do desenvolvimento posterior das pessoas que almeja analisar o desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades do agir; c) análise dos mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação contínua dos pré-construídos coletivos, quer se trate dos formatos de atividades coletivas, das organizações e dos valores sociais e das representações organizadas em mundos formais ou das propriedades dos gêneros de textos e dos tipos de discursos.

Desse modo, o ISD possui como proposta teórico-metodológica envolver a existência de eixos que tendem a avaliar e apresentar aspectos do funcionamento da linguagem humana, bem como compreender os espaços de ação, como por exemplo, em ocasiões de trabalho, verificando as condições de realização do agir humano e os elementos norteadores das experiências reais de uso languageiro. Especificamente sobre o funcionamento da linguagem humana, duas situações devem ser esclarecidas: a situação das ações de linguagem e do agir comunicativo.

Sobre as ações de linguagem, Pereira (2009, p. 118-119) enfatiza que:

a concepção de linguagem como forma de ação, que se constitui como um dos aspectos centrais nessa perspectiva teórica, principalmente quando aliada ao fato de que as atividades languageiras se desenvolvem em relações interativas em uma dada situação sociocomunicativa. A ação constitui o resultado da apropriação humana das propriedades da atividade social mediada pela linguagem, o que vem explicar a caráter sociopsicológico da teoria.

Nessa perspectiva, as ações de linguagem são constituídas, tanto pelo caráter social, que envolve uma perspectiva sociológica, visto que qualquer ação humana se insere num enquadre social, quanto pelo caráter subjetivo, em que cada indivíduo é responsável pelas ações que

prática, por isso configura um caráter psicológico. Assim, as ações de linguagem correspondem a um exercício da natureza humana sociopsicológica.

Com relação ao agir comunicativo, nas palavras de Pereira (2009, p. 120),

o agir comunicativo constitui-se [...] como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica, o texto. Por essa razão [...] o movimento que parte de uma ação de linguagem a um texto empírico concreto é um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros.

O agir comunicativo desenvolve as atividades coletivas em detrimento das relações com o mundo, em que estas atividades “constitui sempre um objeto de avaliação e está atrelada aos critérios de validação do grupo” (PEREIRA, 2009, p. 119). Estes critérios são apoiados em três ordens de conhecimentos: a verdade, relacionado ao mundo objetivo; a adequação as normas, quando se trata do mundo social, e a veracidade, quando se refere ao mundo subjetivo.

De acordo com Bronckart (2008, p. 09), o ISD

se caracteriza pela instauração do agir como unidade de análise do funcionamento humano, pelo aprofundamento da análise das características da linguagem e de seu efeito sobre as condições desse funcionamento e, enfim, por levar a sério os problemas da intervenção prática e dos processos de mediação formativa que nela se desenvolvem.

Assim, o ISD juntamente com todos os elementos que o constitui, ambiente de ação, formações sociais e experiências individuais, auxilia no processo de análise do desenvolvimento humano, visto que é uma corrente que ajuda a identificar o agir (aqui será abordado especificamente o agir comunicativo) em determinados contextos de ação, tentando compreender o humano pelo seu contexto de trabalho.

### **2.2.1 Vertentes epistemológicas do ISD**

O ISD é constituído por três vertentes epistemológicas, são elas: Vertente sociológica, representada por Habermas; Vertente psicológica, defendida por Vygotsky, e Vertente linguística, cuja base centra-se nos estudos de Saussure, no que se refere aos signos linguageiros, e nos estudos de Bakhtin, com o processo de interação.

A vertente sociológica envolve os três mundos (objetivo, social e subjetivo), que para Habermas estes mundos estão vinculados ao *agir*. De acordo com Pereira (2009), Habermas redefine as configurações dos mundos, respectivamente, nos seguintes termos: Agir teleológico, que abarca as orientações do mundo objetivo, referente aos parâmetros do ambiente; Agir regulado por normas, regulado por valores e convenções compartilhados pelos membros de um grupo e Agir dramático

que representa a interiorização do mundo social, das experiências vividas e que, para ser propriamente avaliado, deve se apoiar nas condições de veracidade, ou seja, avaliar as condutas linguageiras na perspectiva do agir dramático é aceitar tais representações como verdadeiras e sinceras. (PEREIRA, 2009, p. 120)

A vertente psicológica influencia na corrente teórico-epistemológica do ISD, no aspecto de interiorização e apropriação da linguagem que auxilia o desenvolvimento do pensamento humano. Vygotsky, principal representante desta vertente, aborda os processos de interiorização e aponta caminhos que vão do mundo social para o individual, ultrapassados por signos<sup>4</sup> que auxilia na “apropriação da linguagem e das práticas sociais e na construção das funções superiores da mente” (GARCEZ, 1998, p. 45-46).

Segundo Bronckart (2007), Vygotsky sustentou a ideia que o pensamento consciente estaria marcado pelo sociocultural<sup>5</sup>, devido à variedade das línguas está relacionada às diversas formas de organização social.

Com relação à perspectiva sociocultural, Cardoso (2002) identifica três temas básicos dos estudos de Vygotsky: a) Defesa da análise genética; b) As funções mentais do indivíduo derivam da vida social e c) A ação humana está mediada por instrumentos e signos.

No que concerne o primeiro tema, análise genética, para que fosse possível compreender os aspectos das funções mentais superiores era necessário analisar a origem e transições passadas pelo indivíduo. Assim, Vygotsky centrou sua pesquisa no desenvolvimento do indivíduo, a Ontogênese, em que o processo de internalização<sup>6</sup> de signos e de práticas sociais possibilita que o indivíduo desenvolva o pensamento verbalizado através de duas linhas de desenvolvimento, uma cultural, que implica a apropriação de instrumentos

---

<sup>4</sup>Entendemos o signo como portador de significação, ou seja, a palavra. Veremos mais detalhadamente os signos linguageiros no decorrer desse tópico, especificamente, na terceira vertente, a linguística.

<sup>5</sup>As experiências socioculturais funcionam como mediadora dos processos mentais.

<sup>6</sup>Segundo Vygotsky (1930 *apud*, GARCEZ, 1998, p. 51), “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”.

mediadores estabelecidos por uma cultura, e a outra linha é a natural, que envolve desenvolvimento e maturação.

Vygotsky estabelece três etapas do processo de internalização das funções psicológicas superiores:

a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]; c) a transformação de um processo interpessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984-1930, p.75, apud, PEREIRA, 2009, p.117)

No segundo tema da perspectiva sociocultural, das funções mentais do indivíduo, Vygotsky busca esclarecer que as funções psicológicas nada mais são do que as transformações sociais internalizadas em modo de interação, que abarca os instrumentos técnicos (artefatos culturais) e os instrumentos psicológicos (formas de ação e signos). Deste modo, a base do desenvolvimento mental do indivíduo é pautada em mudanças de uma situação ou atividade social.

Já no terceiro tema, a ação humana mediada por instrumentos e signos, Vygotsky envolve os instrumentos e signos (técnicos e psicológicos), tendo em vista a maneira com que cada um age no comportamento humano.

Assim,

é ressaltado, no processo de internalização, o caráter e a função de mediação do signo, especialmente da palavra, que traduz relações entre a organização social do comportamento e a organização individual dos pensamentos. As condutas verbais são concebidas como formas de ação ao mesmo tempo específicas (na medida em que são semióticas) e em interdependência com as ações não linguísticas. (CARDOSO, 2002, p. 64)

A concepção de linguagem para Vygotsky está intimamente ligada aos processos psicológicos, visto que a apropriação da linguagem cria diversas novas formas de processos psicológicos que são organizados no meio cultural.

Um fato importante a ser lembrado é que o autor procura separar a fala do pensamento, mas não a linguagem do pensamento. Assim, para analisar a unidade entre palavra e pensamento “o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito, (e) como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamentos, podemos considerar o significado como fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 1991 *apud*, MATENCIO, 2007, p. 55)

Os pressupostos vygotkianos, nos quais o ISD tem interesse, fundamentam-se em três princípios:

toda produção ideológica é de natureza semiótica, os signos ideais não são provenientes da atividade de uma consciência individual, e sim produto de interação social e, por último, todo discurso interior, pensamento ou consciência apresenta um caráter social, semiótico e dialógico. (PEREIRA, 2009, p. 118)

A terceira vertente, a linguística, cujo conceito é pode ser definido como ciência que estuda a língua/linguagem humana, e a língua, por sua vez, é o código que estabelece interação social, ou seja, nos deparamos com uma vertente que possui como base a *língua* enquanto unidade portadora de significação e interação social. Assim, a vertente linguística é fundamentada nos conceitos de dois importantes estudiosos, Saussure, considerado o pai da linguística moderna, e Bakhtin.

A contribuição dos pensamentos saussurianos para o desenvolvimento do ISD se deu através dos estudos dos signos languageiros. Para o pai da linguística moderna, a língua é organizada através de um sistema de signos (isto em uma abordagem sincrônica).

De acordo com Bronckart (1999), Saussure possui três visões sobre a língua. A primeira, que a língua natural possui uma vasta diversidade, por isso há a necessidade que o linguista analise uma grande quantidade dessas línguas para assim poder construir as propriedades ou regularidades de uma determinada língua, ou seja, “a língua é uma abstração construída pelo linguista com base no estudo das diversas línguas naturais” (BRONCKART, 2007, p. 23). A segunda, que a língua se transforma continuamente, está sempre em movimento, o que acabou dando a noção de língua um caráter ontológico, visto que a ação languageira é contínua e diferenciável, não havendo, portanto, uma única realidade de língua. E a terceira visão, que a língua é como um “conjunto de formas acessíveis à consciência dos sujeitos falantes” (BRONCKART, 2007, p. 26).

Um dos paradoxos da teoria saussuriana consiste na generalização de querer elaborar uma teoria geral da linguagem. No entanto, esta generalização acontece sobre a língua na realidade vivida pelos sujeitos falantes, em uma perspectiva sincrônica. Esta perspectiva sincrônica abrange a língua como um sistema de signos organizados em uma determinada comunidade de sujeitos falantes.

Os signos são portadores de identificação que não envolvem apenas as unidades fonéticas. Deste modo, configura-se como objeto da linguística *o signo*,

como produto de um dúplice trabalho psíquico que constrói, do lado da vertente sonora, uma forma ou um significante e, do outro lado da vertente das ideias, uma outra forma, o significado, que são indissolúvelmente associados. (BRONKART, 2007, p. 28)

Assim, os signos possuem significados, pois envolvem valores construídos pela sociedade que, por sua vez, são organizados em sistemas.

Bakhtin também deu sua contribuição para constituir a corrente do ISD. Para o referido autor o processo de interação é primordial para dar significação aos enunciados.

Nas palavras de Garcez (1998, p. 56),

em toda obra de Bakhtin, o caráter interativo da linguagem é enfatizado e tem, atualmente, sido incorporado às reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem. O caráter interativo da linguagem é a base de todas as suas formulações, e não há possibilidade de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica.

O sistema de língua, para Bakhtin, não é constituído por um conjunto de formas abstratas, nem pelo ato psicofisiológico, e sim por uma ação verbal interativa. Por isto, Bakhtin não trabalha com a palavra de forma isolada, nem com o significado desta palavra fora de um contexto ou de uma orientação social, mas com o enunciado e o sentido completo: “a significação da palavra refere-se à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (CARDOSO, 2002, p. 70).

As práticas sociais de comunicação influenciam na construção da linguagem. Bakhtin vê a palavra como *signo social*, no qual a significação é resultado da interação do locutor e do interlocutor. Assim, “o signo, por ser ideológico, é vivo, dinâmico e plurivalente (que) só podem aparecer em um terreno interindividual entre homens organizados socialmente” (BAKHTIN, 1992 *apud*, CARDOSO, 2002, p. 69).

Nesses termos, essas três vertentes são fundamentais para constituir os estudos epistemológicos do ISD e para tentar compreender o desenvolvimento humano em situações reais de comunicação e de interação.

### **2.3 A escrita enquanto objeto de estudo e objeto de ensino: concepções**

Este tópico discute as concepções de escrita mostrando, em princípio, a definição de escrita, qual a sua função e importância para o indivíduo enquanto ser social e,

posteriormente, discutiremos a escrita dentro do contexto de didatização, abordando como pode ser desenvolvido o processo do ensino do ato de escrever no âmbito escolar.

### 2.3.1 A escrita

A escrita configura-se como uma atividade sociointeracionista, pois estabelece uma relação entre dois sujeitos, em que eles interagem para satisfazer seus objetivos comunicativos. Nas palavras de Bazerman (2007, p. 13),

a escrita é um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e espaço. A escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também entre as que estão presentes. Essas realizações sociais dependem de textos para induzir significados apropriados nas mentes dos receptores, de forma que a escrita ativa mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alinhamos como as comunicações de outros.

Desse modo, a escrita enquanto objeto de estudo é uma fonte rica para pesquisas, devido toda sua complexidade e por cumprir diferentes funções comunicativas, além de adotar a noção de linguagem como ação a partir da forma com que agimos na sociedade e de como nos desenvolvemos cognitivamente. Além de permitir a interação entre indivíduos, a escrita fornece ao âmbito social instrumentos de práticas de produção de linguagem que são produzidas dentro de situações comunicacionais.

Nesse sentido, Garcez (2004) define essa modalidade da língua como um construto social e coletivo que está intrinsecamente ligada tanto à história humana quanto a história de cada indivíduo, e assim o que vai evidenciar nossa familiaridade com a escrita é a forma com que nos foi ensinado a escrever e como nos foram mostradas a função e a importância que a escrita tem para a sociedade, além do contato que temos e tivemos com textos escritos.

À luz dessa perspectiva, o ato de escrever torna-se uma maneira de dar forma e organizar os pensamentos. Bazerman (2007, p. 117) elucida que

a escrita nos dá o espaço para transformar nossa experiência e aprendizagem em palavras coerentes e reflexivas, provendo, dessa forma, meios para se desenvolver um conhecimento pessoalmente significativo. A escrita, através da antecipação retórica de nossa audiência e de efeito de nossas palavras, provê oportunidades para que nos tornemos mais reflexivos e ponderados em nossas relações com nossos ouvintes e com as interpretações sociais das palavras que pronunciamos.

Assim sendo, a escrita possibilita a interação entre os sujeitos, promove o desenvolvimento humano e proporciona ao conjunto social mecanismos de práticas de produção de linguagem que comprovam a existência de uma necessidade de adequação, pois o seu uso depende das diversas situações comunicacionais e da função que se quer estabelecer, visto que variam de acordo com as nossas intenções, da situação que nos encontramos e do que concebemos como escrita.

Além disso, não podemos ignorar o fato de que as práticas de linguagem verbal estão intimamente ligadas às práticas de fala<sup>7</sup>, pois é através da escrita que registramos e materializamos as realizações linguísticas transmitidas pela fala. Assim, Marcuschi (2001, p. 26) explica que a escrita é um “modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais” e, por isto, torna-se complementar a fala.

Dessa forma, a concepção que defendemos de escrita constitui-se como uma prática interacionista, cognitiva e social, capaz de, no contexto escolar, formar cidadãos que compreendam a importância e a função do ato de escrever e entendam que este ato é contínuo e primordial para organizar as ações humanas.

### **2.3.2 A escrita enquanto objeto de ensino: perspectivas a respeito do como ensinar a escrever**

Dentro do ambiente escolar é comum escutarmos os alunos dizerem que não gostam de escrever porque é difícil ou porque não possui o “dom” da escrita. Estas concepções que os alunos possuem acerca do ato de escrever são facilmente compreendidas quando observamos a concepção de escrita que algumas escolas e professores “transmitem” para seus alunos: a de que a escrita é uma atividade na qual o sujeito não diz o que pretende e é direcionado a escrever de acordo com uma determinada regra, onde o professor determina um tema e manda os alunos escreverem e eles, por sua vez, ficam olhando para a folha esperando uma “inspiração” chegar para começarem a desenvolver seus textos.

Por muito tempo, a escola priorizou o ensino de escrita como uma atividade sem planejamento que servia para revisar aspectos gramaticais, desvinculada do contexto social, em que o aluno escrevia sem saber para quem e para que estava escrevendo, ou seja, a escrita era tida como produto. Segundo Oliveira (2010, p. 120), a concepção de escrita como produto

---

<sup>7</sup>Para aprofundar melhor a dicotomia fala x escrita, recomendamos a leitura de Marcuschi (2001), especificamente o primeiro capítulo “Oralidade e Letramento”, no qual o autor explica a distinção entre fala e escrita e até que ponto uma completa a outra.

teve pleno domínio na década de 60 e enfatizava apenas aspectos morfológicos, sintáticos e a própria estrutura textual. Assim, “o professor que vê a escrita como produto tende a dificultar o desenvolvimento da competência redacional dos alunos por não ajudá-los a se conscientizarem de que a escrita requer planejamento”.

A escrita no ambiente escolar precisa ser ensinada de modo que o aluno perceba a função e a importância que esta atividade tem para a sua formação enquanto ser pertencente a uma sociedade. Os PCN (2000, p. 18) reforçam a ideia que “o estudo da língua materna (em suas diversas modalidades) na escola, (deve) aponta(r) para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade”.

Partindo dessa concepção, o trabalho com a modalidade verbal da língua deve levar em consideração os sentidos do texto e precisa haver o planejamento do que se vai escrever, deixando assim de priorizar aspectos puramente gramaticais e estruturais. A escrita, então, passa a ser trabalhada como um processo que requer planejamento, que é constituído sob várias etapas, conforme menciona Antunes (2003, p. 54-55):

a primeira etapa corresponde todo o cuidado de quem vai escrever para: a) delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; b) eleger os objetivos; c) escolher os gêneros; d) delimitar os critérios de ordenação das ideias; e) prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir. A segunda etapa, a *etapa da escrita*, corresponde a tarefa de *pôr no papel*, de registrar o que foi planejado. A terceira etapa, a etapa da revisão e reescrita, corresponde o momento de análise do que foi escrito. (grifos da autora)

Isso implica dizer que o ato de escrever é uma atividade socialmente construída, de caráter sociointeracionista e “uma técnica que se desenvolve aos poucos, com empenho, além de que “é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas, sobretudo, como produto de uma série de operações” (SERAFINI, 1989, p. 22).

Quando se pede para que o aluno escreva é necessário, primeiramente, que o professor realize juntamente com os alunos o planejamento do texto, promova leituras de textos que estejam relacionados com o tema em questão, discuta a importância deste tema para a sociedade, proporcione debates acerca da opinião dos alunos e, principalmente, mostre ao aluno que ele possui o poder da palavra e é sujeito de certo dizer, além de que é um escritor que tem um público-leitor para o seu texto. Assim, a partir desta produção escrita, o discente poderá interagir e contribuir com a sociedade, mostrando, por exemplo, uma opinião ou uma

sugestão sobre determinado assunto, ou seja, o texto passa a possuir um vínculo comunicativo com a sociedade.

Nesse sentido, quando o aluno escreve deve-se levar em consideração a materialidade de seu texto, os argumentos que foram utilizados, a evolução entre a produção inicial e a final, a criatividade do aluno, a forma com que se posicionou sobre determinado tema, os fatores responsáveis pela textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) e não podemos deixar de considerar, também, os elementos gramaticais.

Antunes (2003) mostra algumas implicações pedagógicas da maneira como a escrita precisa ser trabalhada no ambiente escolar: 1) Uma escrita na qual os alunos são autores e que há leitores para seus textos; 2) Uma escrita de textos que estabeleça vínculos comunicativos; 3) Uma escrita de textos socialmente relevantes, mostrando propostas que correspondam aos diferentes usos sociais da escrita; 4) Uma escrita contextualizada adequada, na qual deve se observar não só regras gramaticais, mas as regras sociais presentes no espaço de circulação dos textos; 5) Uma escrita metodologicamente ajustada, programada e planejada e 7) Uma escrita orientada para a coerência global, observando a compreensão e a organização textual.

Dessa forma, fica evidente que o professor tem um papel importante e fundamental no ensino da escrita, pois é através de seus conhecimentos e de seu contato com esta modalidade da língua, em suas diversas instâncias letradas, que ele pode construir um ensino inovador e funcional para seus alunos.

Segundo os PCN (2000, p. 18), “o trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas”. Assim, a responsabilidade do sucesso no processo de aprendizagem do aluno é significativamente do professor, visto que compete a ele mostrar a escrita como uma atividade social e interativa, que é feita a partir de um planejamento.

Também compete ao professor mostrar aos seus discentes que o espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal: fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos.

Nessas condições, é necessário que o professor esteja sempre buscando novos conhecimentos, participe de projetos de qualificação e capacitação profissional, busque está sempre atualizado para que possa construir um ensino de qualidade para seus alunos. Falaremos mais detalhadamente sobre a importância da formação continuada para professores no próximo tópico.

#### **2.4 A formação do professor na contemporaneidade: A formação continuada**

Sabemos o quanto o mundo tem mudado. A cada dia surgem novas tecnologias, equipamentos, teorias, estudos científicos e com todas estas inovações temos consciência do quanto é importante seguirmos, adotarmos e compreendermos estas transformações para que possamos fazer parte deste mundo tão globalizado. E com os professores não é diferente, com o surgimento de novas teorias científicas e de vários estudos que prometem mudar as práticas de ensino, torna-se oportuno que o professor procure se atualizar e estar ciente das novas concepções teóricas que vão aparecendo. Para tanto, há os cursos de formação continuada.

Na visão de Coracini (2003a), é comum escutarmos enunciados do tipo: o professor precisa de novas teorias, precisa se atualizar e usar técnicas diferentes para deixar a aula dinâmica; o professor deve ensinar a se comunicar e funcionar como um mediador; e o principal: o professor precisa refletir! o que nos leva a entender que este profissional se acomodou com a rotina. Estes enunciados apontam para a necessidade de proporcionar ao professor oportunidades de conhecimento, através de cursos de formação para que “preenchem a falta de teoria visualizada nos muitos problemas de ensino-aprendizagem” (p.196) que assombram e devastam as redes de ensino.

Assim, a formação continuada abre espaço para que o docente de língua materna (ou de outras áreas) possa ampliar seu nível de conhecimento e proporcionar aos seus alunos um ensino de melhor qualidade. Pereira (2010b, p. 31) define a formação continuada como

um conjunto de condições institucionais e de ações públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor em serviço, desenvolver sua autonomia em busca da aquisição de conhecimentos, de atualização e da análise crítica dos fatos que permeiam sua vida pessoal e profissional.

Partindo dessas concepções, em que vimos a importância e a definição da formação continuada, passamos a nos questionar: Se a formação continuada é um instrumento gerador de conhecimento, por que ainda nos deparamos com a resistência e o desinteresse por parte de

alguns professores em participar destes cursos? É a partir desta indagação que passamos a enxergar a quantidade de desafios que o profissional docente enfrenta para poder participar de cursos e programas de pós-graduação.

Desse modo, alguns possíveis motivos que levam os professores a não participarem de cursos de formação são: a alta carga horária de trabalho que sobrecarrega os professores, a falta de credibilidade que dão as teorias, acreditando que há um distanciamento entre teoria e prática, e a própria crise de identidade do professor, devido às péssimas qualidades de trabalho e a desvalorização do docente que acarretam na desmotivação e na falta de interesse em investir na carreira profissional. Guedes (2006, p. 13) ressalta que

essa peculiar crise de identidade se dá dentro de uma outra crise de identidade, mais ampla, que atinge todos os professores, decorrentes das péssimas condições de trabalho criadas pela política de democratização apenas quantitativa da educação promovida pela Ditadura e mantida pelos governos pós-1984. Em suas muitas superpovoadas salas de aulas, poucas forças conseguem arregimentar para resistir às pedagogias permissivas, aos testes *objetivos* e aos livros didáticos, que dão legitimidade à destruição de sua relação com a individualidade de se aluno, condenando um e outro a um inevitável conformismo com a incompetência que se atribuem mutuamente. (grifo do autor)

Com relação ao binômio teoria/prática é importante salientar que a teoria é essencial, tanto na formação inicial quanto na continuada, pois o respaldo teórico dá sustentabilidade a vivência prática e, muitas vezes, os professores não colocam em ação o que viram na teoria e sobrepõem os conhecimentos que obtiveram na experiência profissional aos que adquiriram na sua formação, o que acaba “dificultando as tentativas de inovação e/ou renovação da prática por parte dos profissionais” (SALES, 2009, p. 69).

Atualmente, há um maior incentivo por parte dos institutos superiores e das universidades para que os professores possam se atualizar profissionalmente e buscar novos conhecimentos. A LDB 9394/96<sup>8</sup> sanciona um decreto que evidencia a importância da formação de professores, em que estabelece no Art.62 e na III cláusula do Art. 63 que:

---

<sup>8</sup>Informações disponíveis em <[http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/01/LDB-lei-9394\\_96.pdf](http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/01/LDB-lei-9394_96.pdf)> acessado em 09/04/2013 às 20h35min.

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 63- Os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Desse modo, fica evidente que os programas de formação continuada possibilitam e ajudam a formar professores mais reflexivos e com abordagens de ensino mais eficazes, para assim contribuírem com o ensino significativo e situado.

É pensando nos docentes de Língua Portuguesa que no próximo capítulo abordaremos as concepções de escrita e os métodos de ensino de escrita que os professores de língua materna colaboradores desta pesquisa admitem possuir.

### CAPÍTULO III

## ESCRITA E ENSINO DE ESCRITA: UM OLHAR SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES

Com base nos estudos apresentados na fundamentação teórica, este capítulo se destina a analisar os dados coletados e os resultados obtidos, durante a realização deste estudo. Para tanto, o *corpus* foi organizado obedecendo a seguinte estruturação categórica formulada a partir das concepções que os participantes da pesquisa possuem: do que é escrita; das práticas sociais de escrita dos sujeitos professores; do investimento destes profissionais em formação continuada; da escrita enquanto objeto de ensino e da relação teoria x prática.

Os dados analisados neste capítulo foram gerados através da aplicação de um questionário<sup>9</sup> realizado com professores de Língua Portuguesa em atuação e tem como intuito tentar responder os objetivos dessa pesquisa, a saber: 1) Quais as concepções de escrita que os professores formados entre os anos 80, 90 e 2000 possuem; 2) Identificar as práticas de escrita dos professores colaboradores nas diversas instâncias letradas as quais são expostos; 3) Analisar, a partir das respostas contidas no questionário aplicado, o conceito que os professores demonstram da relação teoria e prática e 4) Identificar, nas respostas obtidas, os procedimentos utilizados pelos docentes no ensino da escrita em sala de aula, refletindo sobre suas concepções<sup>10</sup>.

### 3.1 Concepções de escrita

Diante do que expomos sobre a escrita na fundamentação teórica, vimos que alguns estudiosos como Bazerman (2007), Antunes (2003), Garcez (2004) e Pereira (2010a; 2009) afirmam que a escrita é um construto social, produzido cognitivamente, capaz de promover interação entre indivíduos e, como completa Antunes (2003), é uma atividade que manifesta expressões, opiniões, informações, intenções, ou seja, vão além do contexto escolar.

Ao refletir sobre esta modalidade da língua, pressupomos que cada indivíduo possui seu próprio conceito sobre o que é escrita, e esta concepção é adquirida na maioria das vezes por correntes teóricas ou pelo que lhe é ensinado durante sua formação, seja no ensino básico ou no superior.

---

<sup>9</sup>As respostas fornecidas pelos colaboradores foram digitadas sem nenhuma higienização textual.

<sup>10</sup> As discussões analíticas apresentadas neste capítulo refletem as vozes destes professores em uma situação de aplicação de um questionário. Não necessariamente a prática efetiva dos mesmos, pois este dado foge ao controle dos objetivos assumidos nesta pesquisa que não foi à sala de aula para triangular, por exemplo, o dito no questionário com o realizado em sala. É importante que esta condição da natureza dos dados seja enfatizada!

Assim, a partir das respostas dadas ao questionário conseguimos verificar qual a concepção de escrita que os professores formados entre os anos 80 a 2000 possuem. Os professores a partir de então serão chamados de colaboradores. Vejamos os que os colaboradores, um formado em 1983 e outro em 1993, entendem sobre o que é escrita<sup>11</sup>:

**Colaborador 1 (Formado em 1983):** *É uma forma de comunicação, passando, opiniões, pensamentos.*

**Colaborador 2 (Formado em 1993):** *Não há um conceito único do que seja escrita. Esta pode ser vista sob um ângulo de registro (no papel) das idéias, obedecendo às estruturas, de gêneros textuais. Por outro lado, pode ser vista como algo que pode está registrado, como na fala, desde que obedeça as regras da língua padrão. Assim, podemos encontrar o texto falado escrito.*

Pensar em escrita implica em pensar em uma atividade interativa, na qual ao observarmos a resposta do colaborador 1, notamos que não há influência de nenhuma teoria que possa conscientizar que o ato de escrever vai além de uma “*forma de comunicação, passando, opiniões, pensamentos*”.

Esta visão de escrita como uma forma restrita de expressar comunicação, também pode ser vista na resposta do colaborador 2. Porém, este vê a escrita como uma atividade escolar e que deve obedecer estruturas de gêneros textuais, além de que ela está vinculada a fala, dando a entender que pertencem a mesma modalidade da língua.

Segundo Marcuschi (2001), a fala e a escrita são modalidades distintas, mesmo a escrita completando a fala e vice-versa cada uma possui suas características e particularidades, chegando a formar uma dicotomia fala x escrita.

Notamos também que em ambos colaboradores não há influência do (ISD) em suas respostas, visto que nesta corrente

a língua é concebida como uma das formas de manifestação da linguagem, e como um fenômeno da interação social que envolve “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo”(Bakhtin, 1995, p.113), o que determina o caráter enunciativo da linguagem e da língua. (REFERENCIAIS CURRICULARES DA PARAÍBA, 2006, p. 21)

---

<sup>11</sup>Ver anexo 1 e 2.

Assim, vejamos as respostas dos colaboradores formados, um no ano 2000 e o outro no ano 2011<sup>12</sup>:

**Colaborador 3 (Formado em 2000):** *Uma prática social e uma habilidade cognitiva ascendente.*

**Colaborador 4 (Formado em 2011):** *É o processo de interação entre as pessoas, através de códigos e sinais gráficos.*

As repostas supracitadas por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa revelam uma definição mais próxima das que defendem alguns estudiosos que veem a escrita como uma prática social, cognitiva e instrumento de interação entre os sujeitos. Os dois colaboradores assumem uma concepção sobre a definição de escrita que pertence a teorias que entendem a escrita como sendo uma atividade que envolve a transdisciplinaridade e a construção social, conforme Pereira (2010a, p. 174) sobre a corrente do ISD: “uma das máximas defendidas pelo ISD refere-se à noção de linguagem como ação, ou seja, a partir do uso situado da linguagem, agimos na sociedade e nos desenvolvemos cognitivamente”.

Desse modo, a partir das respostas dadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, podemos perceber que nos colaboradores 1 e 2 as teorias que circulam no meio acadêmico atualmente não articulam e nem são refletidas em suas respostas, diferente das respostas dos colaboradores 3 e 4 em que fica evidente que possuem concepções mais atuais sobre o que é escrita. Esta revelação nos impulsiona afirmar que as definições dos colaboradores 3 e 4 são perpassadas por teorias linguísticas contemporâneas notadamente eficazes para o ensino-aprendizagem e por isto torna-as mais coerentes e aceitáveis.

Os dados apresentados nos mostram que os colaboradores formados nos anos 1983 e 1993 possuem uma concepção de escrita vinculada a vivência escolar e a teorias arcaicas, enquanto os colaboradores formados nos anos 2000 e 2011 revelam uma definição mais aproximada do modelo sociocognitivo, relacionadas as práticas sociais de linguagem e baseadas em estudos teóricos atuais.

### 3.2 Práticas sociais de escrita dos sujeitos professores

---

<sup>12</sup> Ver anexo 3 e 4.

As situações e os contextos nos quais utilizamos a escrita são diversos. Por exemplo, fazemos uso da escrita em nossa casa, na rua, na igreja, seja para deixar um bilhete, anotar um endereço, escrever um anúncio, fazer um pedido, entre outros. Assim, torna-se importante desmitificar a noção de que a escrita é uma atividade estritamente escolar e utilizada apenas dentro deste contexto.

Antunes (2003) nos lembra que a escrita cumpre funções comunicativas diferentes dentro da sociedade e as pessoas pertencentes a comunidades letradas fazem uso constante da escrita em múltiplas atividades.

Desse modo, questionamos aos colaboradores: a) quais as práticas de escrita que possuem enquanto sujeito social de linguagem e b) em que outras instâncias letradas utilizam esta modalidade da língua:

**Colaborador 1 (Formado em 1883): a)** *Em função do trabalho.*

**b)** *Cursos de capacitação e formação continuada.*

**Colaborador 2 (Formado em 1993): a)** *Textos que envolvem diversas situações de comunicação, entre os quais sala de aula (bilhetes, e-mail, artigos, etc.), em casa (bilhetes, e-mail).*

**b)** *Igreja.*

**Colaborador 3 (Formado em 2000): a)** *Práticas, diria, pessoais, tipo agenda, anotações de controle, listas, redes sociais; acadêmicas, espécie de produções científicas, paper, relatos de experiência; didáticas, elaboração de seqüências didáticas...*

**b)** *Familiar, acadêmica, social em geral.*

**Colaborador 4 (Formado em 2011): a)** *Produções de trabalhos científicos, relatórios profissionais e trabalhos pessoais.*

**b)** *Produções de textos e trabalhos acadêmicos, como resumos e projetos. Também escrita em casa; listas de compras, bilhetes, etc.*

Podemos verificar que a prática de escrita do colaborador 1 é voltada, exclusivamente, para e no ambiente de trabalho, revelando que não utiliza a modalidade escrita da língua para fins sociais, tanto é que ao perguntamos em quais outras instâncias letradas do seu cotidiano usa a escrita o colaborador informa que em “cursos de capacitação e formação continuada”, ou seja, este profissional associa a escrita apenas ao ambiente escolar e ignora o fato que

escrever um bilhete ou até mesmo um recado em uma rede social, por exemplo, representa uma atividade de escrita.

A resposta fornecida pelo colaborador 2, a princípio, quando lemos o seguinte trecho: “*Textos que envolvem diversas situações de comunicação[...]*”, notamos que ele tem a noção que a escrita está presente em diversos contextos. Assim, o colaborador nos fornece dois ambientes de práticas de escrita, a sala de aula e a sua casa, nos quais cita como exemplos as mesmas atividades nos dois ambientes. Deste modo, identificamos que este profissional fica dividido entre a escrita direcionada para o ambiente de sala de aula e o social. No entanto, na resposta dada para a segunda indagação (b), o colaborador informa que usa a escrita no ambiente religioso, nos mostrando que tem o discernimento que esta modalidade da língua constitui-se como uma ação que pode ser praticada em qualquer âmbito social.

O colaborador 3, por sua vez, divide suas práticas de escrita em três momentos: pessoais, acadêmicos e didáticos. Este participante demonstra entender que a escrita é utilizada como prática social em seus diversos contextos, visto que em seus exemplos relata ocasiões do âmbito social, no entanto, não deixa de citar o contexto escolar, visto que pertence a sua prática profissional.

O colaborador 4 mostra-se mais restrito em suas práticas de escrita, pois informa que só escreve para “*produções de trabalhos científicos, relatórios profissionais e trabalhos pessoais*”, mostrando vê a escrita apenas como uma atividade voltada para o ambiente acadêmico. Nestas condições, verificamos que este professor tem a visão de escrita direcionada para a formação profissional acadêmica e que o contexto social em nenhum momento é evidenciado.

Podemos interpretar que se os sujeitos formadores não têm a concepção que a escrita é social e que escrever uma mensagem de texto no aparelho celular, por exemplo, constitui-se como uma prática de escrita, logicamente não conseguirão, didaticamente falando, mostrar para seus discentes que escrever é uma atividade social interativa, cognitiva e que influencia os demais contextos. Neste sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apontam que

é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem: ao fazê-lo vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. (OCEM, 2008, p. 24)

Reconhecemos, a partir das respostas fornecidas pelos colaboradores, que os professores formados em 1983, 1993 e 2011 entendem por práticas de escrita uma atividade apenas de uso didático-acadêmico que pertence unicamente a esferas voltadas para o ensino, enquanto apenas o professor formado em 2000 consegue ver a escrita em seus diversos âmbitos e contextos sociais.

### 3.3 Investimentos na formação continuada

Diante de toda explanação teórica que foi conduzida anteriormente sobre a formação continuada no capítulo teórico sobre a formação do professor na contemporaneidade, torna-se relevante verificar quais os investimentos que os professores envolvidos neste trabalho estão buscando para a melhoria de sua formação profissional.

Assim, ao indagarmos se os colaboradores possuíam outros títulos além da graduação, obtivemos as seguintes respostas:

**Colaborador 1(Formado em 1983):** *Sim. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira- UFPB. Pós-graduação em gestão escolar- UFPB.*

**Colaborador 2(Formado em 1993):** *Sim. Especialização em Língua Portuguesa.*

**Colaborador 3(Formado em 2000):** *Sim. Especialização e mestrado.*

#### **Resposta do colaborador formado no ano de 2000**

**Colaborador 4(Formado em 2011):** *Outra formação acadêmica, Pedagogia. Curso de especialização em linguística e ensino.*

A formação inicial não é suficiente para tornar o docente um profissional capaz de lidar com as dificuldades e obstáculos encontrados dentro de sala de aula e, por isto, o investimento na formação profissional é importante, pois possibilita ao professor o contato com outros docentes para que possam compartilhar suas experiências, proporcionando mais conhecimento sobre a profissão.

A partir das respostas dos colaboradores, podemos constatar que todos possuem outros títulos além da graduação, o que é um ponto positivo, visto que demonstram ter discernimento do quanto é necessário investir em sua formação para assim poder satisfazer as exigências estabelecidas pela sociedade e a acompanhar os avanços teóricos e práticos. Nas palavras de Sousa (2008, p. 71), “a formação continuada é um elemento capaz de desencadear a

profissionalização docente, processo que ressalta a importância da construção de uma ressignificação da cultura e da identidade profissional”.

Assim, vejamos o que os colaboradores responderam quando lhe foram perguntados sobre as suas participações em projetos de capacitação para professores<sup>13</sup> e quais esses projetos:

**Colaborador 1(Formado em 1983):** *As vezes, quando o Estado oferece.*

**Colaborador 2(Formado em 1993):** *Sim. Cursos de formação continuada.*

**Colaborador 3(Formado em 2000):** *Sim. Congressos, jornadas entre outros.*

**Colaborador 4(Formado em 2011):** *Formação continuada pró-letramento.*

Podemos observar que todos os participantes informam que participam de projetos de capacitação para professores, com predominância dos cursos de formação continuada. No entanto, o colaborador 1 mostra-se desmotivado, pois responde que participa apenas quando o Estado oferece. Sabemos que não só apenas o Estado promove cursos de capacitação, mas o município e as instituições de ensino superiores também oferecem estes cursos e agora temos um novo recurso para investir no desenvolvimento profissional que são cursos à distância, que proporcionam uma maior comodidade para o profissional em buscar novos conhecimentos. O colaborador 3 lembra outra fonte de formação continuada e capacitação, os congressos, que procuram trazer discussões sobre teorias e práticas docente, enriquecendo a sua formação.

As discussões sobre a formação continuada nos leva a entender que os docentes têm a concepção da importância que os cursos de atualização profissional proporcionam para a sua formação, visto que “uma formação adequada e consistente aliada a outros elementos proporcionará ao docente o preparo adequado para assumir a docência com competência” (SOUSA, 2008, p. 74).

### 3.4 A escrita enquanto objeto de ensino

Costumeiramente ouvimos que o ensino de escrita no ambiente escolar se dá de maneira mecânica, em que o docente solicita aos alunos uma produção textual fornecendo apenas o

---

<sup>13</sup>Ver quinta pergunta (não enumerada) nos anexos 1, 2, 3 e 4.

tema e o número de linhas que devem escrever e após esta fase devolve os textos corrigidos. Nesta correção são vistos apenas os erros gramaticais.

Do ponto de vista da escrita enquanto objeto de ensino torna-se importante enfatizar a concepção de escrita enquanto processo, que se constitui como um ato contínuo e recursivo, visto que requer planejamento e precisa ser trabalhada passo a passo com alunos, abordando aspectos como a importância e a função do texto escrito no âmbito social. Deste modo, a escrita deve ser ensinada de maneira a promover o desenvolvimento humano e construir conhecimentos de maneira mais reflexiva.

De acordo com os Referenciais Curriculares para Ensino Médio da Paraíba (2006, p. 40),

a atividade de produzir textos, por envolver múltiplas capacidades, necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Produzir um texto com coerência e coesão não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade de todo indivíduo escolarizado, se lhe são dadas as condições necessárias de ensino e aprendizagem adequadas.

Assim, compreendemos pertinente perguntamos aos colaboradores com que função a escrita é abordada em sala de aula e quais os pensamentos que possuem sobre o papel da escrita para formação social do aluno<sup>14</sup>:

**Colaborador 1(Formado em 1983): a)** *A escrita é abordada em sala de aula em sua função social através do estudo do seu uso efetivo.*

**b)** *A escrita é um dos meios de interagir socialmente. Por esse motivo, é importante sua aquisição e a reflexão a respeito do uso da mesma.*

**Colaborador 2(Formado em 1993): a)** *Provocar no aluno momentos de análise, reflexão, a partir de diferentes situações comunicativas e diferentes gêneros textuais, para que ele saiba fazer uso dos recursos oferecidos pela língua, de forma consciente e eficaz.*

**b)** *Como já foi dito anteriormente, é necessário que o aluno domine os vários níveis de linguagem para que possa fazer uso deles de forma consciente e eficaz.*

---

<sup>14</sup> Ver 1 e 2 pergunta de todos os anexos.

**Colaborador 3(Formado em 2000): a)** *Enquanto uma habilidade cognascente e interacionista.*

**b)** *Acredito que se trata de um instrumento social.*

**Colaborador 4(Formado em 2011): a)** *Desenvolver além de uma boa ortografia, a criticidade junto à leitura, pois ambas se completam.*

**b)** *De grande importância para o desenvolvimento, principalmente quando deixarem o universo escolar.*

A função com que a escrita é abordada em sala de aula, verificadas nas respostas dos colaboradores 1 e 2, nos mostra que o trabalho com a escrita visa o desenvolvimento do aluno fora do âmbito escolar e enfatiza o caráter social, cognitivo e interacionista da escrita a partir do uso da língua.

É possível observar ainda na resposta do colaborador 2 um retorno ao discurso contido em Bazerman (2007), em que salienta que a escrita abre espaço para transformarmos nossas experiências em palavras coerentes e reflexivas, para assim nos desenvolvermos e interagirmos dentro do ambiente social.

O colaborador 3, por sua vez, aborda a função da escrita como uma “ *habilidade cognascente*”, ou seja, ela é vista enquanto dom e não como uma atividade que precisa ser planejada e desenvolvida passo a passo.

No entanto, ao responder sobre a importância da escrita para a formação social do aluno, os colaboradores 3 e 4 revelam ter entendimento que a escrita é importante para a construção social do aluno, visto que é um meio de interação entre indivíduos.

No que diz respeito ao incentivo dado aos alunos para influenciá-los a escrever, obtivemos as seguintes respostas:

**Colaborador 1(Formado em 1983):** *Leitura de textos que incentivam o debate e a escrita; estudo dos gêneros e propostas de produção de textos.*

**Colaborador 2(Formado em 1993):** *Procuro mostrar a necessidade da escrita no âmbito profissional, acadêmico, incentivar a publicação em jornais, revistas, etc.*

**Colaborador 3(Formado em 2000):** *Muni-los de condições para tal.*

**Colaborador 4(Formado em 2011):** *Ler todo tipo de textos e procurar escrever primeiramente sobre o que gostam.*

Vejamos que o incentivo dado pelos colaboradores 1 e 4 são fundamentados na leitura de textos “*que incentivem o debate*” e textos de diversas circulações sociais, o que é um método bastante eficaz, pois quando o aluno lê vários textos, incluindo os que têm mais afinidades e preferências e debatem sobre o que leram, adquirem opiniões e novos conhecimentos, tornando o ato da escrita uma atividade mais significativa. Para Antunes (2003, p. 70), “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”.

No entanto, as informações dadas pelos colaboradores 2 e 3 revelam que não há um estímulo para que o aluno possa escrever de forma espontânea e prazerosa, pois “*muni-los de condições para tal*”, como responde o colaborador 3, é o mínimo que se espera que o docente faça para solicitar uma produção textual e “*mostrar a necessidade da escrita*”, conforme o colaborador 2, apenas informa ao discente a função e importância da escrita, o que não se caracteriza como incentivo que leve o aluno a escrever.

Outro aspecto relevante para análise foi verificar se os colaboradores utilizam os gêneros textuais como método de ensino de escrita e como essa atividade é desenvolvida em sala de aula:

**Colaborador 1 (Formado em 1983):** *Sim. Primeiro lemos e analisamos um texto do gênero que será solicitado, observando a exploração da temática e suas características para depois produzir o texto.*

**Colaborador 2 (Formado em 1993):** *Sim. No caso de artigos de opinião, trago vários artigos para leitura e análise. Em seguida trabalho a estrutura, suporte, linguagem, função, etc. (características). Posteriormente, solicito a produção que após avaliada, é reescrita pelos alunos.*

**Colaborador 3 (Formado em 2000):** *Sim. O trabalho é um caminho de mão dupla.*

**Colaborador 4 (Formado em 2011):** *Primeiramente desenvolvendo e conhecendo as características dos gêneros abordados, logo depois lendo e analisando o gênero escrito por outros e em seguida fazendo uma 1ª produção para possível reescritura.*

Sabemos que os gêneros textuais fazem parte do nosso cotidiano e envolvem quase todas as práticas de linguagem, além de que estão sempre em processo de evolução.

Bronckart (1999, p. 137) denomina gêneros como

diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis, elaboradas nas formações sociais em função dos objetivos,

interesses e questões específicas e produzidas sócio-historicamente nas atividades de linguagem em funcionamento.

Tal conceito nos leva a entender que os gêneros apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição específicas que, mesmo contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano, se constituem como eventos textuais altamente dinâmicos.

Por estar no ambiente social, a importância dos estudos a partir dos gêneros se dá, em princípio, pelo fato de que, para agir socialmente, o sujeito leitor e produtor de textos precisa se situar em uma de suas representações, reconhecer suas características e fazer uso deles, tendo em vista a importância de articulá-los com a gramática no ensino de língua.

Assim, podemos verificar que os colaboradores 1 e 2 trabalham os gêneros textuais de uma maneira inovadora que prioriza primeiro a leitura e discussão de textos pertencentes a determinado gênero para depois que os alunos se apropriarem das características poderem escrever seus textos. O colaborador 4 também informa que trabalha com os gêneros textuais de modo que primeiro mostra aos alunos as características do gênero, depois utiliza um texto para encontrar as peculiaridades para, por fim, produzir seu texto.

O método de ensino utilizado pelos participantes 1 e 2 está embasado nas teorias e atividades estabelecidas pelas sequências didáticas defendidas por Dolz & Schneuwly (2004) que consistem em 4 etapas: 1) leitura, discussão de textos e apresentação do gênero; 2) primeira escrita; 3) trabalho dos problemas apresentados nos textos e 4) produção final ou reescrita. Estas atividades, além de dar suporte ao aluno para desenvolver seu texto, possibilitam condições para que eles possam reconhecer os gêneros em seus mais variados meios de circulação e observar as funções dos textos dentro da sociedade.

O colaborador 3, mesmo informando que trabalha com os gêneros textuais em sala de aula, mais uma vez, não nos fornece uma resposta concreta, pois informar que “*o trabalho é um caminho de mão dupla.*” não mostra nenhum respaldo didático para que possamos analisar como se dá o ensino de gênero textual no ambiente escolar.

Desse modo, constatamos que os colaboradores em sua maioria trabalham os gêneros textuais, o que é uma informação bastante positiva, visto que os estudos da escrita através dos gêneros textuais possibilitam práticas que preparam o discente para o exercício da cidadania e para o aprendizado permanente.

No que toca ao aspecto metodológico, tornou-se importante verificar quais os critérios que os colaboradores utilizam para corrigir os textos, visto que os critérios e a forma com que o texto é corrigido desenvolvem no aluno o senso crítico de rever seus próprios erros, o que

aproxima os alunos de suas realidades. No entanto, se o texto for corrigido de forma inadequada pode afastar o discente de seu texto e deixá-lo com medo de cometer novos erros.

Vejamos as respostas dos colaboradores formados em 1983 e 1993:

**Colaborador 1 (Formado em 1983):** *Coerência, coesão, exploração da temática proposta, características do gêneros solicitado*

**Colaborador 2 (Formado em 1993):** *Estrutura textual, adequação ao gênero, coerência, coesão, aspectos gramaticais.*

Os critérios utilizados para correção textual defendida pelos colaboradores 1 e 2 revelam que partem dos aspecto macrotextual para microtextual, mostrando ter consciência que os fatores de textualidade, tais como, coerência, coesão, a própria estrutura do texto e os argumentos utilizados para defender seu ponto de vista, são relevantes no momento da correção.

Observemos agora as respostas dos colaboradores formados em 2000 e 2011:

**Colaborador 3 (Formado em 2000):** *Avaliação diagnóstica e crescente.*

**Colaborador 4 (Formado em 2011):** *Ortografia, caligrafia, coerência, coesão, sequência de ideias e por fim se obedecem à estrutura pedida: Parágrafo, nº de linhas, introdução, desenvolvimento, conclusão...*

No que refere ao colaborador 3 podemos verificar que não há uma sequência de critérios utilizados para correção dos textos. Ele apenas informa que faz uma “*avaliação diagnóstica e crescente*”, na qual podemos interpretar que a correção se dá por identificar o problema e não apresentar ao aluno. Desse modo, observamos que a resposta do colaborador 3 é vazia e não contempla aspectos específicos de uma correção textual eficaz.

Já o colaborador 4 informa que os critérios que utiliza para corrigir os textos partem dos aspectos gramaticais, em que a caligrafia também representa um critério de correção, depois analisa aspectos macroestruturais e, por fim, avalia “*se obedecem à estrutura pedida: Parágrafo, nº de linhas, introdução, desenvolvimento, conclusão*”. Este último aspecto revela que o colaborador restringe a escrita moldando-a tal como uma receita culinária.

De acordo com Pereira (2009), são quatro os tipos de correção mais frequentes entre os professores. Das quatro destacamos duas: Correção resolutiva, em que o professor detecta o erro, geralmente gramatical, grifa e os corrige; e a correção textual-interativa, que acontece

com comentários mais longos ao redor do texto, orientando o aluno como proceder e rever os problemas de seu texto.

Assim, podemos constatar que o tipo de correção realizado pelo colaborador 4 é correção resolutive, pois prioriza os aspectos microestruturais, enquanto os colaboradores 1 e 2 voltam-se para a correção textual-interativa, visto que de acordo com a ordem que procuraram responder os critérios começam pela coesão e coerência, indicando, possivelmente, que explicam aos aluno o que precisam melhorar.

Por fim, como lembra Therezo (2002, p. 41-42),

abre-se para o professor de Português um campo enorme não só no terreno das avaliações de textos de seus alunos, mas no da ajuda aos mesmos, no momento da sua produção. Aliás, o objetivo maior da avaliação não é atribuir nota, aprovar em final do ano ou ajudar a ingressar na faculdade. É transformar o estudante-escritor em auto-avaliador dos seus próprios textos, na sua incansável procura da palavra adequada para a construção do seu mundo.

### 3.4.1 A escrita x reescrita

Defendemos neste trabalho a concepção de escrita enquanto processo, por ser uma atividade que requer várias etapas que vão do planejamento até a reescrita. A reescrita, segundo Antunes (2003, p. 55), “corresponde o momento de análise do que foi escrito” e para refazer o que precisa ser melhorado, tornando-se uma prática fundamental dentro de sala de aula, pois dá possibilidade ao aluno de aguçar o senso crítico, rever e corrigir seus erros.

Vejamos, assim, as respostas do colaborador formado em 1983 e a do colaborador formado em 1993 ao questionados se trabalham com a reescrita em sala de aula:

**Colaborador 1 (Formado em 1983):** *Sim. Os textos produzidos são avaliados e se aponta os problemas que ele apresenta para uma posterior reescrita.*

**Colaborador 2 (Formado em 1993):** *Sim. Após a produção, faço a correção, devolvo os textos aos alunos, para que possam reescreverem. Novamente, avalio os textos.*

Como vemos, esses colaboradores informam que trabalham com o processo de reescrita de modo que corrigem os textos e entrega aos alunos para que os problemas possam ser revistos e corrigidos na produção final. O colaborador 2 revela em sua resposta um método de reescrita defendida por Dolz & Schneuwly (2004), no qual esta etapa é realizada obedecendo

uma sequência: primeiro realiza-se a correção e o texto é devolvido para o aluno para ser refeito, depois o professor faz uma nova correção e se o texto apresentar novos problemas é refeito novamente, ou seja, são realizadas duas reescritas para se ter a produção final.

**Colaborador 3 (Formado em 2000):** *Sim. Como medida de análise e volta ao “produto”.*

**Colaborador 4 (Formado em 2011):** *Sempre tento fazer, nem sempre é possível pois alguns alunos não gostam de reescrever, com receio da correção, mas quando feito temos resultados positivos. Gosto de fazer com que os próprios alunos percebam seus erros, com leitura lateral.*

A resposta do colaborador 3 está intimamente articulada ao modelo de escrita estruturalista, uma vez que neste modelo não há interesse na coerência textual e sim na estrutura e nos aspectos gramaticais que o texto apresenta. Nestas condições, o colaborador 3 trabalha a reescrita como meio de refazer os erros relacionados a forma e estrutura gramatical e textual, priorizando a escrita enquanto produto.

No que se refere à resposta do colaborador 4, no fragmento “*Sempre tento fazer, nem sempre é possível pois alguns alunos não gostam de reescrever, com receio da correção, mas quando feito temos resultados positivos*” notamos que o colaborador enfatiza a ideia que a atividade de reescrita não é realizada com frequência, pois os alunos não gostam. Possivelmente este problema se dá porque não há uma prática de se trabalhar a reescrita em sala de aula com assiduidade. No entanto, quando os alunos têm contato com esta atividade o professor alega que tem bons resultados.

Outro ponto a ser analisado na resposta do colaborador 4 é o que enfatiza que os “*alguns alunos não gostam de reescrever, com receio da correção*”. Esta informação nos leva a voltar à discussão feita anteriormente sobre o papel da correção. Neste caso, a avaliação por este professor intimida os alunos. Lembramos que o colaborador em questão revelou que em sua correção acentua os aspectos gramaticais, o que acarreta na falta de interesse do aluno em refazer seus textos para corrigir apenas aspectos microtextuais. Por isto a correção caracteriza-se como uma etapa fundamental no processo de reescrita.

Antunes (2003, p. 116) saliente que

o professor faria bem se conseguisse criar, já nos primeiros anos de vida escolar, o hábito de o aluno planejar seu texto, fazer seu esboço, fazer a

primeira versão e, depois, revisar o que escreveu, naturalmente, sem culpa, sem achar que ficou tudo errado, aceitando a reformulação como algo perfeitamente normal e previsível. Aprendendo, inclusive, a lidar com o provisório, com o incompleto, com a tentativa de encontrar uma forma melhor.

Assim, podemos concluir que os colaboradores 1 e 2 revelam ter consciência da importância de se trabalhar com a reescrita no ambiente escolar e mostram entender a escrita enquanto um processo trabalhado intensamente passo a passo. No entanto, os colaboradores 3 e 4 não trabalham a reescrita de forma satisfatória, pois não mostram ao aluno a real função de desenvolver esta prática, o distanciando da concepção de escrita vista como planejamento, como processo, como ato recursivo, como “uma luta de boxe”, conforme Garcez (1998).

### 3.5 A relação teoria x prática

A relação teoria x prática é fundamental para construção e desenvolvimento profissional, pois a teoria está associada à prática e vice-versa, além que de que a teoria dá suporte para a atuação e a prática materializa o que foi visto e estudado no campo teórico.

Assim, diante de todos os itens analisados no nosso *corpus*, julgamos necessário verificar como se deu a abordagem do ensino de escrita durante na formação acadêmica para atuação dos professores em sala de aula e quais as concepções de escrita eram colocadas em discussão:

**Colaborador 1 (Formado em 1983):** *Durante a minha formação, a escrita era vista como expressão de pensamento. O estruturalismo era corrente em voga e a gramática era tradicional. A escrita não era considerada em sua função social.*

**Colaborador 2 (Formado em 1993):** *De um modo geral, os professores procuram estimular o ensino através de gêneros textuais, no tocante à produção; Quanto aos aspectos linguísticos e gramaticais, incentivavam um ensino reflexivo.*

**Colaborador 3 (Formado em 2000):** *Fui do cognitivismo ao sociointeracionismo.*

**Colaborador 4 (Formado em 2011):** *Primeiramente ler sobre o assunto, depois ler exemplos e por final fazer uma primeira escrita, tendo em mente que a escrita é um processo, e que pode ser melhorada a casa dia, junto à leitura e reescrituras.*

Defendemos neste trabalho a ideia de que as teorias aprendidas nas instituições de ensino, especificamente no âmbito acadêmico, são refletidas pelo professor na sua prática

docente, mesmo que inconscientemente. Podemos verificar esta concepção nas repostas dos colaboradores 1, 2 e 3, pois o participante formado nos anos de 1980 lembra que em sua formação a escrita era vista sob a teoria do estruturalismo, tanto é que relembando o item 5.1, deste capítulo, que se refere às concepções de escrita, este colaborador informa que vê a escrita como “*uma forma de comunicação, passando, opiniões, pensamentos*”, em que passamos a perceber a influência da concepção vista no meio acadêmico nas palavras do participante.

A mesma noção pode ser percebida na resposta do colaborador 2, que lembra uma teoria mais recente, em que a escrita é transmitida através dos gêneros textuais e essa ideia também é passada quando analisamos no item 5.1 em que o participante informa que: “*não há um conceito único do que seja escrita. Esta pode ser vista sob um ângulo de registro (no papel) das ideias, obedecendo às estruturas, de gêneros textuais*”.

O colaborador 3, formado mais recentemente, conseguiu alcançar duas teorias fundamentais para o ensino-aprendizagem da escrita, o sociointeracionismo que defende a escrita como atividade que envolve o funcionamento da linguagem humana a partir e no meio social e o cognitivismo que aponta que o sujeito já nasce dotado de conhecimento em que o professor precisa lapidar e aprimorar essas ideias. E assim como os outros colaboradores, estas noções são refletidas na resposta deste participante que defende a escrita enquanto uma habilidade cognascente e interacionista.

O colaborador reflete em sua noção de escrita o que foi visto durante sua formação, em que podemos observar na resposta dada no item 5.1 a noção de escrita enquanto processo e interação entre os sujeitos.

Assim, podemos constatar que a nossa concepção é procedente, pois observamos em todos os casos as noções de escrita embasadas em correntes teóricas que foram refletidas nas repostas dos colaboradores. Porém, cada colaborador expõe a concepção estudada em seu ano de formação – dado que parece convergir com a hipótese levantada na realização desta pesquisa.

Outro item de análise importante para este trabalho foi verificarmos se os colaboradores aplicavam as teorias vista na universidade em sala de aula, ou seja, se associavam teoria e prática. Vejamos as respostas:

**Colaborador 1 (Formado em 1983):** *Em parte, pois as mesmas sofreram inovações e mudança e, como me mantenho atualizada, procuro sempre fundamentar meus trabalhos em teorias mais recentes.*

**Colaborador 2 (Formado em 1993):** *Algumas. Por exemplo, o conceito de certo ou errado, adequado e inadequado, coesão e coerência. Entretanto, há determinados conteúdos teóricos que, dificilmente, conseguiríamos trabalhar, em sala de aula.*

**Colaborador 3 (Formado em 2000):** *Sim, dentre todas vistas, a teoria de letramento trouxe respaldo positivo ao meu modo didático.*

**Colaborador 4 (Formado em 2011):** *As vezes, pois a realidade é outra e, vai depender muito de cada escola, e cada sala se diferencia o alunado, mas de forma geral é muito diferente do que vemos na teoria inovadora de alguns teóricos vistos nas instituições.*

Podemos verificar que os colaboradores 1 e 3 sabem da importância de buscar novas teorias para dar sustentação a sua prática docente, como vemos através do seguinte fragmento, mencionado pelo colaborador 1: *“procuro sempre fundamentar meus trabalhos em teorias mais recentes”*.

Os colaboradores 2 e 4 revelam encontrar dificuldades para executar o que aprenderam na teoria em sala de aula, visto que as concepções teóricas estão distantes da realidade, o que provoca uma lacuna entre a relação teoria x prática.

Dessa forma, cabe ressaltar que teoria e prática não são atividades onde uma é melhor ou mais importante do que a outra e sim que andam em conjunto, em que a prática procura tratar questionamentos abordados na teoria, assim como a teoria aborda questionamentos expostos na prática. Como ressalta Wachowicz (1996, p. 149), *“não há uma teoria sem prática, nem uma prática sem a teoria. São distinguíveis, mas não separáveis”*.

Pensar na relação teoria x prática compreende em levar para o ensino uma reflexão didática pautada em estudos significativos que tragam ao processo de ensino-aprendizagem situações usadas na sociedade. Assim, verificamos nas informações concedidas pelos colaboradores e descritas ao longo deste capítulo que para alguns é difícil estabelecer a relação teoria x prática dentro de sala de aula, pois, como informa o colaborador 4, *“a realidade é outra”*, isto é, eles veem um distanciamento do que é estudado dentro do universo acadêmico para a realidade de sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de escrita e de ensino de escrita requer um professor que se mantenha atualizado e que coloque em prática, na medida do possível, as teorias que são adquiridas no ambiente de formação, para que assim possa construir com seus alunos a concepção de escrita enquanto uma atividade social de cunho interacionista.

No que diz respeito às concepções de ensino, concordamos com Matencio (2007) que para uma abordagem de ensino ser eficaz é necessário mudar algumas práticas de sala de aula, pois é necessário não apenas ensinar a norma culta padrão, mas socializar os alunos para que tenham consciência da utilização da escrita nos diversos contextos das ações de linguagem.

Assim, no tange os objetivos da pesquisa, sobre as concepções de escrita e ensino de escrita, apesar de os colaboradores formados nos anos 1983 e 1993 terem uma definição sobre a escrita ultrapassada, se comparadas com as definições e noções estabelecidas atualmente, mostram uma maneira de ensino reflexiva voltada para conscientização do aluno sobre o papel da escrita na sua formação social. No entanto, os colaboradores formados nos anos 2000 e 2011 revelam uma concepção de escrita pautada no modelo sociocognitivo, abordando-a como uma atividade interativa. Porém, no que se refere às práticas de ensino pecam, pois, segundo eles, transmitem para os seus alunos que a escrita é uma atividade mecanizada em que a principal função é verificar a ortografia – o que evidencia um descompasso quando pensado na época em que realizaram sua formação inicial.

Desse modo, encontramos uma divergência de informações, uma vez que os colaboradores formados recentemente, que hipoteticamente pensamos que vão tentar inovar suas práticas de ensino por estarem a par de novos métodos e novas teorias, nos mostram um ensino retrógrado que não motiva o aluno e não os leva a enxergar a verdadeira função da escrita.

No que se refere às práticas de escrita a que os professores são expostos, observamos que os professores formados em 1983 e 1993 e 2011, mesmo enfatizando um ensino reflexivo, não demonstram entender que a escrita é social, nos levando a perceber que suas concepções de escrita restringem-na, apenas, ao contexto escolar, diferente do colaborador formado em 2000 que vê a escrita em seus diversos contextos. Estas considerações nos levam a refletir que se o professor de Língua Portuguesa, enquanto ser que constrói conhecimento, não tem a informação que estamos rodeados por contextos em que a escrita é a principal forma de comunicação entre os indivíduos, possivelmente ele não conseguirá despertar em seus alunos nenhum interesse em escrever, visto que a escrita torna-se uma

atividade sem função, ou seja, desvinculada de qualquer meio de interação social que o aluno possa estar inserido.

Com relação ao conceito que os professores demonstraram ter da relação entre teoria e prática, verificamos que todos os colaboradores encontram dificuldades em associar este binômio em situações reais, pois alegam encontrar uma grande diferença da teoria para a prática. É por este motivo que defendemos a importância em investir na formação continuada como meio de ampliar conhecimentos, melhorar a formação enquanto profissional de ensino e sempre buscar levar para o ambiente escolar novos métodos fundamentados em teorias eficazes e inovadoras. No entanto, vimos também que alguns professores mostram ter conhecimento teórico, mas atuam de forma diferente de suas concepções, revelando uma contradição do que defendemos ser a relação teoria x prática.

Nesse sentido, a formação docente, seja inicial ou continuada, tende a direcionar o sujeito a articular uma concepção de ensino atrelada à necessidade de superar a forma mecanicista vinculada aos métodos de ensino tradicional.

No que se refere aos procedimentos utilizados pelos docentes no ensino da escrita em sala de aula, percebemos a necessidade de mudar a maneira de ensino desta modalidade linguística, visto que atividades relevantes para que o aluno possa ter domínio sobre o ato de escrever, e sobre a sua função, são deixados de lado ou são trabalhados de forma superficial e estas inadequações são vistas principalmente nos professores formados em 2000 e 2011.

É oportuno considerar, também, que a escrita não é trabalhada enquanto uma atividade que requer planejamento e sim como uma atividade improvisada e desvinculada de qualquer circunstância social, de modo que as ações de ensino verificadas em nossa análise não mostram ao aluno que a escrita é um intenso processo e que cumpre com funções comunicativas dentro da sociedade.

Como a proposta deste trabalho se configura em analisar as concepções de escrita e de ensino de escrita de professores de língua materna formados entre os anos 80 aos anos 2000, os dados descritos/analísados indicam que os professores formados nos anos de 1983 e 1993, mesmo tendo uma concepção de escrita ligada a teorias antigas, demonstram levar para a sala de aula métodos inovadores de ensino, o que nos leva a perceber que a formação continuada refletiu nas práticas de ensino, mas não mudou as suas ideias conceituais do que é a escrita. Já os colaboradores formados entre 2000 e 2011 nos mostram o contrário: que têm a noção do que é escrita defendida por estudiosos e teorias recentes, mas transmitem um ensino tradicional e sem respaldo teórico que não motiva o aluno a escrever e é por este tipo de

situação que vemos um fracasso escolar e alunos que saem da escola sem saber a verdadeira função da escrita.

Assim, sugerimos aos professores de língua materna que procurem atualizar suas concepções sobre temas relacionados a práticas de ensino, principalmente de escrita, em que mesmo enfrentado tantas dificuldades é importante levar para a sala de aula um ensino eficaz e reflexivo, que conduza o aluno a se interessar pelo que está sendo estudado e ter consciência sobre a função e importância que a escrita tem para a sua formação enquanto ser pertencente a uma sociedade.

Portanto, torna-se indispensável investir em pesquisas voltadas para as concepções de práticas docentes, no sentido de ampliar a discussão sobre o tema, bem como aprofundar as reflexões.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortes, 2007.

BARROS, Aidil Jesus Pais; LEHFEL Neide. **Fundamentos da metodologia: Um guia a iniciação científica**. 2. Ed. São Paulo, Makron Books, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. O Quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). In: \_\_\_\_\_ **O agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 109-120.

\_\_\_\_\_. A atividade de linguagem em relação à língua-Homenagem a Ferdinand Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia. (Orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

\_\_\_\_\_. Os tipos de discursos. In: BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999, p. 137-216.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Principais interlocutores da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 59-103.

CORACINI, Maria José. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: \_\_\_\_\_. BERTOLO, Ernesto Sérgio. (Orgs). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a, p. 193-210.

\_\_\_\_\_. A consciência crítica nos discursos sobre e na sala de aula. In: CORACINI, Maria José, BERTOLO, Ernesto Sérgio. (Orgs). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b, p. 271-289.

DOLZ, et. al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Os mitos que cercam o ato de escrever. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para escrever bem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p 1-12.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e Bakhtin- Um diálogo. In: \_\_\_\_\_. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 45-69.

GOMES, Felipe Iran; SILVA, Maria Morena & MENEZES, Vera. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar. (Orgs). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: \_\_\_\_\_. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007, p. 63-73.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: \_\_\_\_\_. MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 157-197.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortes, 2001, p. 1-12.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF Ulrike. Linguística aplicada na África desconstruindo a noção da “língua”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.200-211.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia. (Orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 51-64.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del PILAR. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da escrita. In: \_\_\_\_\_. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 119-143.

**Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Ações de linguagem e prática docente: desafios e avanços na formação continuada. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ações de linguagem: da linguagem continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a, p. 71-33.

\_\_\_\_\_. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Ações de linguagem: da linguagem continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010b, p 172-194.

\_\_\_\_\_. A construção social e psicológica de texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del PILAR. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-142.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-166.

**Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba. João Pessoa, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística em perspectiva sócio-histórica: Provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.253-276.

SALES, Juliane Pereira. Prática do professor de língua materna orientada por programa de gerenciamento da aprendizagem. In: SILVA, Wagner Rodrigues, et. al. (Orgs.). **Pesquisa & Ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas, São

Paulo: Mercado de Letras, Araguaiana, TO: Universidade Federal do Tocantins- UFT, 2009, p. 65-100.

SERAFINI, Maria Teresa. Primeira parte- Do ponto de vista do aluno: Como se desenvolve uma redação. In: \_\_\_\_\_. **Como escrever textos**. Tradução: Maria Augusta Bastos de Matos. Adaptação Anna Maria Marcondes Garcia. 3. ed. São Paulo: Globo, 1989, p. 15-94.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: Um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-Pi: revelações a partir de histórias de vida**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação-UFPI).

THEREZO, Graciema P. Critérios de avaliação. In: \_\_\_\_\_. **Como corrigir redação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002, p. 09-41.

WACHOWICZ, Lilian. Anna. Ensino: do conhecimento ao pensamento e destes para projetos. In: PINTO, et. al. **Educação, caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champanhat, 1996, p. 133-150

# APÊNDICE

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento para a realização da pesquisa "A ESCRITA EM FOCO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA FORMADOS DOS ANOS 80 AOS ANOS 2000", desenvolvida por STEPHANIE ANDRADE SOUZA, aluna do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do Prof. Ms. MANASSÉS MORAIS XAVIER, neste estabelecimento de ensino.

O objetivo geral da pesquisa é refletir as concepções de escrita e sobre o ensino de escrita; e específicos: 1) Investigar quais as concepções de escrita que os professores formados entre os anos 80, 90 e 2000 possuem; 2) Identificar as práticas de escrita dos professores colaboradores nas diversas instâncias letradas as quais eles são expostos; 3) Analisar, a partir das respostas contidas no questionário aplicado, o conceito que os professores demonstram da relação teoria e prática e; 4) Identificar, nas respostas obtidas, os procedimentos utilizados pelos docentes no ensino da escrita em sala de aula, refletindo sobre suas concepções.

Solicitamos a sua autorização para apresentar os dados colhidos com o questionário e para mostrar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e Linguística Aplicada e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação de resultados, os nomes de todos os sujeitos serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes científicos.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e, o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já, agradecemos sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora STEPHANIE ANDRADE SOUZA no endereço Rua Lindolfo de Albuquerque, 898. Bairro Rocha Cavalcante, CEP: 58423-200. Campina Grande – Paraíba, ligar para o telefone celular (83) 8850-6334 ou enviar e-mail para stephanie.andrade91@hotmail.com.

AUTORIZAÇÃO

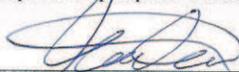
Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



Participante da pesquisa- Colaborador 1



Participante da pesquisa- Colaborador 2



Participante da pesquisa- Colaborador 3



Participante da pesquisa- Colaborador 4

Atenciosamente,



STEPHANIE ANDRADE SOUZA- Pesquisadora responsável

Campina Grande, PB, 12 de abril de 2013.

# ANEXOS

## Anexo 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

CENTRO DE EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DESTINADO A PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

O que é escrita?

É uma forma de comunicação, passando  
opinões, pensamentos

Quais suas práticas de escrita enquanto sujeito social de linguagem?

Em função de trabalho

Além do contexto escolar, que outras instâncias letradas se encontram em suas práticas de escrita?

Cursos de capacitação e formação con-  
tinuada.

Ano de formação acadêmica (graduação): 1983

Possui outros títulos além da graduação? Quais?

Sim, Especialização em Língua Portuguesa  
& Literatura Brasileira UFPB  
& graduação em Gestão Escolar (UFPB)

Participa de projetos de capacitação para professores? Quais?

Às vezes, quando o Estado oferece

1. Com que função a escrita é abordada em sala de aula?

A escrita é abordada em sala de aula  
em sua função social através do estudo  
de seu uso efetivo.

2. O que você pensa sobre o papel da escrita para a formação social do aluno?

A escrita é um dos meios de interagir socialmente. Por esse motivo, é importante a sua aquisição e a reflexão a respeito do uso da mesma.

3. Qual o incentivo dado aos alunos para influenciá-los a escrever?

Leitura de textos que incentivem o debate e a escrita; estudo dos gêneros e propostas de produção de textos.

4. Utiliza a produção de gêneros textuais como método de ensino de escrita? De que forma essa prática é desenvolvida em sala de aula? Conte-nos um exemplo.

Sim. Primeiro lemos e analisamos um texto do gênero que será solicitado, observamos a exploração da temática e suas características para depois produzir o texto.

5. Quais os critérios de avaliação utilizados para a correção dos textos dos alunos?

Coerência, essência, exploração da temática proposta, características do gênero solicitado.

6. O processo de reescrita é abordado em sala de aula? De que forma esse processo é realizado?

Sim. Os textos produzidos são avaliados e se aponta os problemas que ele apresenta para uma posterior reescrita.

7. Durante sua formação, como se deu a abordagem do ensino de escrita para a atuação em sala de aula? Que concepções de escrita eram colocadas em discussão na sua época de graduação?

Durante a minha formação, a escrita era vista como expressão do pensamento. O estruturalismo era a corrente linguística em voga e a gramática era tradicional. A escrita ainda não era considerada em

8. As teorias vistas, sobre a perspectiva da escrita, durante sua formação são aplicadas em sala de aula, ou seja, há como associar teoria e prática? Comente sua resposta.

Em parte, pois as mesmas sofreram inovações e mudança e, como me mantive atualizada, procuro sempre fundamentar meus trabalhos em teorias mais recentes.

## Anexo 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA -  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CENTRO DE EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DESTINADO A PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

O que é escrita? Não há um conceito único do que seja escrita. Esta pode ser vista sob um ângulo de registro (no papel) das ideias, obedecendo às estruturas, de gêneros textuais. Por outro lado, pode ser vista como algo que pode existir tanto no que está registrado, como na fala, desde que obedeça às regras da língua padrão. Assim, podemos encontrar o texto falado e escrito.

Quais suas práticas de escrita enquanto sujeito social de linguagem? Textos que envolvem diversas situações de comunicação, entre as quais sala de aula (lihetes, e-mail, artigos, etc.), em casa (bilhetes, e-mail),

Além do contexto escolar, que outras instâncias letradas se encontram em suas práticas de escrita?

Idosos,

Ano de formação acadêmica (graduação): 1993

Possui outros títulos além da graduação? Quais? Sim. Especialização em Língua Portuguesa.

Participa de projetos de capacitação para professores? Quais? Sim. Cursos de formação continuada.

1. Com que função a escrita é abordada em sala de aula? Provocar no aluno momentos de análise, reflexão, a partir de diferentes situações comunicativas e diferentes gêneros textuais, para que ele saiba ~~se~~ fazer uso dos recursos oferecidos pela língua, de forma consciente e eficaz.

9A03

2. O que você pensa sobre o papel da escrita para a formação social do aluno?

Como foi dito anteriormente, é necessário que o aluno domine os vários níveis de linguagem para que possa fazer uso deles de forma consciente e eficaz.

3. Qual o incentivo dado aos alunos para influenciá-los a escrever?

Procuro mostrar a necessidade da escrita no âmbito profissional, acadêmico; incentivar a publicação em jornais, revistas, etc.

4. Utiliza a produção de gêneros textuais como método de ensino de escrita? De que forma essa prática é desenvolvida em sala de aula? Conte-nos um exemplo.

Sim. No caso de artigos de opinião, trago vários artigos para leitura e análise. Em seguida, trabalho a estrutura, suporte, linguagem, função, etc. (características). Posteriormente, solicito a produção, que, após avaliada, é rescuta pelos alunos.

5. Quais os critérios de avaliação utilizados para a correção dos textos dos alunos?

Estrutura textual, adequação ao gênero, coesão, coesão, aspectos gramaticais.

6. O processo de reescrita é abordado em sala de aula? De que forma esse processo é realizado?

Sim. Após a produção, faço a correção, devolvo os textos aos alunos, para que os reescrevam. Novamente, avalio os textos.

7. Durante sua formação, como se deu a abordagem do ensino de escrita para a atuação em sala de aula? Que concepções de escrita eram colocadas em discussão na sua época de graduação? De um modo geral, os professores procuravam

estimular o ensino através de gêneros textuais, no tocante à produção; Quanto aos aspectos linguísticos e gramaticais, incentivavam um ensino reflexivo.

8. As teorias vistas, sobre a perspectiva da escrita, durante sua formação são aplicadas em sala de aula, ou seja, há como associar teoria e prática? Comente sua resposta.

Algumas. Por exemplo, o conceito de certo e errado, adequado e inadequado, coesão, coesão, coerência. Entretanto, há determinados conteúdos ~~que~~ teóricos que, dificilmente, conseguiríamos trabalhar em sala de aula.

### Anexo 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

CENTRO DE EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DESTINADO A PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

O que é escrita?

uma prática social e uma habilidade cognitiva ascendente

2. Quais suas práticas de escrita enquanto sujeito social de linguagem?

Além do contexto escolar, que outras instâncias letradas se encontram em suas práticas de escrita?

família, acadêmica, social em geral.

Ano de formação acadêmica (graduação):

2000

Possui outros títulos além da graduação? Quais?

Sim, Esp. e Ms.

Participa de projetos de capacitação para professores? Quais?

Sim, congressos, Jornadas entre outros.

1. Com que função a escrita é abordada em sala de aula?

Enquanto uma habilidade cognoscitiva e interacionista.

2. O que você pensa sobre o papel da escrita para a formação social do aluno?

Acredito que se trata de um instrumento social.

3. Qual o incentivo dado aos alunos para influenciá-los a escrever?

motivá-los de condições para tal.

4. Utiliza a produção de gêneros textuais como método de ensino de escrita? De que forma essa prática é desenvolvida em sala de aula? Conte-nos um exemplo.

Sim; O trabalho é um caminho de mão dupla.

5. Quais os critérios de avaliação utilizados para a correção dos textos dos alunos?

Avaliação diagnóstica e crescente.

6. O processo de reescrita é abordado em sala de aula? De que forma esse processo é realizado?

Sim; como medida de análise e volta ao "produto".

7. Durante sua formação, como se deu a abordagem do ensino de escrita para a atuação em sala de aula? Que concepções de escrita eram colocadas em discussão na sua época de graduação?

Foi do cognitivismo ao sociointeracionismo.

8. As teorias vistas, sobre a perspectiva da escrita, durante sua formação são aplicadas em sala de aula, ou seja, há como associar teoria e prática? Comente sua resposta.

Sim, dentre todas vistas, a teoria do letramento trouxe respaldo positivo ao meu modo didático.

2 Práticas, diário, planejamentos, tipo agenda, anotações de controle, listas, resumos pessoais; acadêmicas, espécies de produções científicas: papers, resumo de experiência; didáticas, elaboração de seqüências didáticas...

## Anexo 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CENTRO DE EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DESTINADO A PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

O que é escrita?

*É o processo de interação entre as pessoas, através de códigos e signos gráficos.*

Quais suas práticas de escrita enquanto sujeito social de linguagem?

*Produção de trabalhos científicos, relatórios profissionais e trabalhos pessoais.*

Além do contexto escolar, que outras instâncias letradas se encontram em suas práticas de escrita?

*Produção de textos e trabalhos acadêmicos, como resumos, e projetos. Também escrevo em casa; listas de compras, selhetes etc.*

Ano de formação acadêmica (graduação): 2011.2

Possui outros títulos além da graduação? Quais?

*Outra formação acadêmica, Pedagogia, Curso especialização em Linguística e ensino*

Participa de projetos de capacitação para professores? Quais?

*Formação Continuada por momentos*

1. Com que função a escrita é abordada em sala de aula?

*Desenvolver além de uma boa ortografia, a ortocidade junto a leitura, pois ambas se completam.*

2. O que você pensa sobre o papel da escrita para a formação social do aluno?

*De grande importância para o desenvolvimento social de crianças, principalmente quando deixarem o universo escolar.*

3. Qual o incentivo dado aos alunos para influenciá-los a escrever?

*ler todo tipo de texto e procurar escrever primeiramente sobre o que gostam.*

4. Utiliza a produção de gêneros textuais como método de ensino de escrita? De que forma essa prática é desenvolvida em sala de aula? Conte-nos um exemplo.

*Primeiramente desenvolvendo e conhecendo as características dos gêneros abordados, logo depois lendo e analisando o gênero escrito por outros e em seguida fazendo uma 1ª produção para possível reescrita.*

5. Quais os critérios de avaliação utilizados para a correção dos textos dos alunos?

*Ortografia, caligrafia, coesão e coerência, sequência de ideias e por fim se obedecem à estrutura pedida: Parágrafo, nº de linhas, introdução, desenvolvimento, conclusão...*

6. O processo de reescrita é abordado em sala de aula? De que forma esse processo é realizado?

*Sempre tento fazer, nem sempre é possível pois alguns alunos não gostam de reescrever, com revisão da correção, mas quando feito temos resultados positivos. Tento de fazer com que os poucos alunos que gostam de escrever, com leitura lateral.*

7. Durante sua formação, como se deu a abordagem do ensino de escrita para a atuação em sala de aula? Que concepções de escrita eram colocadas em discussão na sua época de graduação?

*Primeiramente ler sobre o assunto, depois ler exemplos e por fim fazer uma primeira escrita, tendo em mente que a escrita é um processo, e que pode ser melhorada a cada dia, junto à leitura e reescritas.*

8. As teorias vistas, sobre a perspectiva da escrita, durante sua formação são aplicadas em sala de aula, ou seja, há como associar teoria e prática? Comente sua resposta.

*As vezes, pois a realidade é outra, e vai depender muito de cada escola, e cada sala, e de quem é o aluno, mas de forma geral é muito diferente do que vemos na teoria inovadora de alguns teóricos vistos nas instituições.*