



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ELINALDO SOARES SILVA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA
MATERNA: DA IDEALIZAÇÃO À CONCRETIZAÇÃO**

**FORTALEZA
2013**

ELINALDO SOARES SILVA

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA:
DA IDEALIZAÇÃO À CONCRETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística (Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada)

Orient.: Profa. Dra. Vlória Maria C. Borges

FORTALEZA
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S579f Silva, Elinaldo Soares.
Formação do professor de produção escrita em língua materna : da idealização à concretização /
Elinaldo Soares Silva. – 2013.
169 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras
Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Linguística.
Orientação: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges.
- 1.Língua materna – Estudo e ensino(Estágio) – Fortaleza(CE). 2.Professores de português – Formação –
Fortaleza(CE). 3.Língua portuguesa – Composição e exercícios. 4.Estagiários(Letras) –
Fortaleza(CE) – Atitudes.

ELINALDO SOARES SILVA

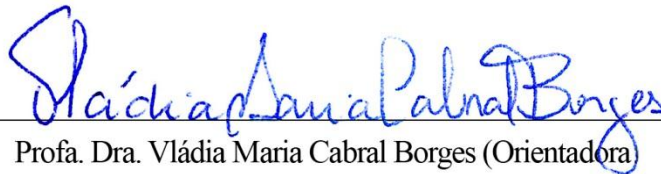
**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA
MATERNA: DA IDEALIZAÇÃO À CONCRETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística (Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada)

Orientadora: Professora Dra. Vlândia Maria Cabral Borges

Aprovada em ____ / ____ / 2013

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profª. Dra. Livia Suassuna (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



Profª. Dra. Livia Márcia T. Rádis Baptista (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Antônia Dilamar Araújo (Suplente Externo)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profª. Dra. Mônica de Sousa Serafim (Suplente Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha mãe, Maria José (*in memoriam*), e a José Ribamar, por ser um pai dedicado e incentivador desta conquista. Aos meus irmãos e sobrinhos, maiores tesouro de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo conforto espiritual nas muitas horas de desespero.

A meus pais e meus irmãos, pelo apoio constante e incondicional em todos os momentos de minha vida.

Especialmente, à professora Dra. Vlândia Maria Cabral Borges, não somente pela orientação criteriosa e pela competência em me acompanhar nesta pesquisa, mas também pelo incentivo, confiança e serenidade que me deram a tranquilidade necessária para a realização deste trabalho.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelo apoio na realização da pesquisa, especialmente a professora Dra. Lívia Márcia T. Rádis Baptista, que nos concedeu a honra de ler e contribuir com este trabalho na Qualificação do Projeto, no Seminário de Pesquisa e na Banca Examinadora.

À professora Dra. Dilamar Araújo da Universidade Estadual do Ceará, pelas preciosas sugestões para a realização deste estudo.

À professora Dra. Lívia Suassuna pelo gesto carinhoso e pela disponibilidade em participar da Banca Examinadora deste trabalho.

Aos amigos da turma de 2011, especialmente à Triciane, Marcilene, Erasmo, José Roberto e Elias pelo apoio e amizade de sempre.

À Antônia, Eduardo e Vanessa, funcionários do PPGL, pelas informações, atendimentos e paciência nesses dois anos.

A todos os amigos que me incentivaram a prosseguir nesta jornada: especialmente a Gilmar Gonçalves, Izaurina Barreto, Henrique Matos, Nivaldo Freitas, Clélia Froes, Eliane Santos, Maria do Carmo Leite, Zequinha Aroucha, Neusa Leite.

Aos alunos estagiários e professores da UFC, sujeitos da pesquisa, e aos alunos da escola sede de estágio, bem como à direção da escola, pela disponibilidade e grandiosa contribuição.

Ao CNPq, pela bolsa de estudo concedida durante o curso e a SEDUC – MA pela licença facultada para a realização desta pesquisa.

“É maravilhoso. A coisa mais importante de se dizer é: eu me enganei”.

Jakobson

RESUMO

Neste trabalho, investigamos a questão do ensino da produção do texto escrito na formação, em nível superior, do professor de Língua Materna e realizamos um diagnóstico da formação que o acadêmico do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará recebe sobre o processo de ensinar a escrita. A pesquisa se situa no campo teórico da Linguística Aplicada, na perspectiva sociointeracionista, embasada principalmente nos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky e nos diversos estudiosos brasileiros que seguem essa vertente. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativa. Aplicamos questionários em duas turmas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita da UFC e observamos alunos durante a regência de aulas na disciplina Estágio em Ensino de Língua Portuguesa, no ano letivo de 2012. Analisamos também os documentos oficiais que norteiam o currículo do curso de Letras/Habilitação Língua Portuguesa da Universidade Federal do Ceará: o Projeto Político Pedagógico, matriz curricular, ementas e planos de disciplina a fim de traçarmos o perfil teórico-metodológico dessa licenciatura – seus objetivos, missão, bases epistemológicas e pedagógicas etc. Por meio de aplicação de questionários, de gravações em áudio e vídeo e de anotações feitas em fichas de observação, analisamos as discussões teóricas sobre o tema, as atividades práticas realizadas (dentre elas o Estágio Supervisionado), diagnosticando a(s) concepção (ões) de ensino de LM e de escrita que ficou evidenciada. Os resultados das análises dos documentos norteadores do curso de Letras demonstram que há uma dissonância entre a formação idealizada nos documentos e a formação real oferecida no curso. Além do mais, pelas respostas dadas aos questionários, evidenciamos que há uma influência tímida das teorias linguísticas sobre o processo observado, especificamente dos representantes da perspectiva sociointeracionista da escrita, como Bakhtin e Vygotsky, uma vez que não se trabalha diretamente com essas fontes teóricas, mas somente suas releituras, além de que, conforme as respostas dadas, as discussões e abordagens sobre os aspectos da interação e das concepções de escrita ocorrem de forma superficial e fragmentada. Através das observações e registros das aulas constatamos que os professores em formação ainda ancoram suas aulas de produção escrita na concepção de ensino que privilegia as tipologias tradicionais e a concepção de escrita como consequência, visto que a tipologia dos textos trabalhados limita-se à narração, descrição e dissertação, e as atividades prévias realizadas durante as aulas do estágio supervisionado são meramente pretextos para se escrever e resultam em uma escrita coletiva, para um único interlocutor, o docente.

Palavras-chave: Formação de Professores de Português. Produção Escrita. Ensino.

ABSTRACT

This study investigates the teaching of writing skills in the Portuguese as a Native Language Teaching Certificate Program at the Federal University of Ceará (UFC). The study aims at diagnosing how the skills of teaching to write are developed in this program. This qualitative study relates to the field of Applied Linguistics and is supported by the principles of the socio-interactionist approach and by the theories of Bakhtin and Vygotsky and of some Brazilian researchers who adopted these theories and approach. Questionnaires were administered to two groups of students taking the course “Teaching Oral and Written Skills” and to two teachers who taught this course at UFC. Student teachers were also observed while teaching classes in Portuguese as a native language in schools in 2012. Official documents, such as the curriculum of the Program and the syllabi of some of the courses, were also analyzed, with special attention to the description of the courses, their content and bibliography. The purpose of this analysis was to identify the theoretical-methodological principles that were used as foundations for the Program – its goals, mission, theoretical and pedagogical bases. The answers to the questionnaires, the audio and video recordings of the classes as well as the notes taken during the observation of these classes enabled this researcher to analyze the theoretical discussions on general writing themes and the activities undertaken in the courses and performed by the student teachers while teaching classes in schools. These data were used to diagnose the concepts of teaching writing which underlie the curriculum and pedagogical practices developed in the Program. The analysis of the official documents of the Program points out certain discrepancies between the idealized goals of the Program and the training provided to the student teachers. The answers given in the questionnaires highlighted the little influence that the theories that support the Program and the courses had on what is actually done in the courses. There is no straight connection between these theories and the practice in the classrooms. For example, Bakhtin and Vygotsky are not read in their original sources, and the discussions on the interactional approaches to writing are superficial and fragmented. The observations of the classes demonstrated that the student teachers still adhered to pedagogical practices based on traditional concepts of writing in which writing was understood as a result, and the types of texts worked on were limited to the traditional narrative, descriptive and argumentative genres. Moreover, the writing activities developed in the student teachers’ classes resulted in group writing to one and only specific reader – the teacher.

Key words: Portuguese as a Native Language Teacher Training; Writing Skills; The Teaching of Writing Skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bloco de Conteúdos	46
Quadro 2 – Organização dos Conteúdos de LP	46
Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso de Letras	55
Quadro 4 – Calendário/Planejamento das Atividades do Estágio Supervisionado.....	64
Quadro 5 – Conteúdos do Programa da Disciplina LPTA.....	73
Quadro 6 – Referências do Programa da Disciplina LPTA.....	74
Quadro 7 – Conteúdos do Programa da Disciplina Gêneros Textuais e Ensino.....	76
Quadro 8 – Referências do Programa da Disciplina Gêneros Textuais e Ensino.....	76
Quadro 9 – Conteúdos do Programa da Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita	78
Quadro 10 – Referências do Programa da Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita	78
Quadro 11 – Abordagem do Ensino da Produção Escrita na Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita	89
Quadro 12 – Concepções de Gênero, Texto e Discurso na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita	91
Quadro 13 – Conteúdos, Procedimentos Metodológicos e Sistemáticas de Avaliação da Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita	94
Quadro 14 – Abordagem dos Conteúdos na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita	98
Quadro 15 – Atividades Práticas de Produção Escrita na Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita	102
Quadro 16 – Disciplinas do Curso de Letras que abordam Teorias do Ensino de LM/Produção Escrita	104
Quadro 17 – Atividades de Produção Escrita propostas pelos Professores em Formação.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Experiência Docente dos Professores Formadores	87
Tabela 2	– Atuação Pedagógica dos Professores Formadores.....	88
Tabela 3	– Abordagens Teóricas vivenciadas no Curso de Letras	105
Tabela 4	– Enfoque dado ao Ensino da Produção Escrita na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita	106
Tabela 5	– Importância dos Conhecimentos Teóricos na Formação do Professor.....	106
Tabela 6	– Conteúdos trabalhados na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita	108
Tabela 7	– Influência das Crenças no ensino de LM	110
Tabela 8	– Organização Geral das Aulas e dos Trabalhos	113
Tabela 9	– Relação Professor X Aluno.....	114
Tabela 10	– Utilização dos Recursos Didáticos.....	114
Tabela 11	– Avaliação da Aprendizagem	115
Tabela 12	– Procedimentos Gerais das Aulas.....	115
Tabela 13	– Domínio do Conteúdo.....	116
Tabela 14	– Procedimentos Didáticos de Ensino da Produção Escrita.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
IES	Instituições de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2.1	A Natureza da Escrita	23
2.2	O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil	26
2.3	Concepções de Linguagem e Ensino de LM	30
2.3.1	<i>Linguagem como expressão do pensamento</i>	30
2.3.2	<i>Linguagem como instrumento de comunicação</i>	31
2.3.3	<i>Linguagem como forma ou processo de interação</i>	31
2.4	Concepções do Ensino da Produção Escrita em LM	32
2.4.1	<i>Ênfase nas tipologias tradicionais</i>	33
2.4.2	<i>Ênfase na diversidade de textos</i>	36
2.4.3	<i>Ênfase nos gêneros textuais</i>	40
2.4.4	<i>A escrita como Dom</i>	43
2.4.5	<i>A escrita como Consequência</i>	43
2.4.6	<i>A escrita como trabalho</i>	44
2.5	O Ensino da Produção Escrita nos PCN	44
3	A PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1	Contextualização e universo da pesquisa	50
3.1.1	<i>O Curso de Letras</i>	51
3.1.2	<i>Os participantes</i>	52
3.1.3	<i>Pilotagem</i>	53
3.2	Os documentos	54
3.2.1	<i>O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras</i>	54
3.2.2	<i>A integralização curricular</i>	54
3.2.3	<i>Os programas de disciplinas</i>	57
3.3	Instrumentos de coletas de dados	58
3.3.1	<i>Questionários sócio-educacionais</i>	59
3.3.2	<i>Instrumento para análise das gravações e observações das aulas</i>	61
3.4	Procedimentos Metodológicos	61
3.4.1	<i>Análise dos documentos</i>	62

3.4.2	<i>Aplicação dos questionários</i>	62
3.4.3	<i>Observação das aulas</i>	64
4	ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1	Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – A idealização do professor de Língua Materna	67
4.1.1	<i>A Integralização Curricular do Curso de Letras e os programas de disciplinas...</i>	72
4.2	Formação do professor de produção escrita em LM: o que dizem os professores e os alunos	84
4.2.1	<i>O que dizem os professores formadores</i>	86
4.2.2	<i>O que dizem os professores em formação</i>	102
4.3	Formação do professor de produção escrita em LM: como se concretiza na sala de aula	112
4.3.1	<i>Cenas do Ensino da Produção Escrita no Estágio Supervisionado</i>	116
4.4	Confrontando os Dados	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICES	138
	ANEXOS	153

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa carreira no magistério e no acompanhamento técnico pedagógico, como formador na área de Língua Portuguesa na SEDUC-MA¹, era comum ouvirmos falar que os alunos de todos os níveis de escolaridade não sabiam ler e nem escrever e que o ensino de português não os preparava para essa atividade. Dessa forma, os discentes não conseguiam fazer uso da língua, ou pelo menos, não conseguiam se apropriar dos conteúdos propostos pelo currículo da disciplina, ficando, assim, limitados no que se refere a outras conquistas de aspectos importantes relacionados ao seu desenvolvimento social, econômico, afetivo e emocional. Essas questões nos inquietam já há alguns anos, acompanhando-nos em nossa trajetória como profissional de ensino de LP.

Inquietava-nos o sentimento de angústia ao percebermos as deficiências dos alunos na leitura e na produção de textos, em virtude do grande esforço que despendíamos, cotidianamente, no sentido de torná-los leitores e, especialmente, produtores de textos proficientes.

Tanto nas escolas públicas como particulares em que lecionamos, a prática de produção de textos não era muito diferente. Seguíamos, quase sempre, as propostas contidas nos livros didáticos, procurando adaptá-las às necessidades dos alunos. Dedicávamo-nos a ensinar a tipologia tradicional² de textos, embora a abordagem dos gêneros fosse timidamente contemplada. Mesmo com as condições de trabalho insatisfatórias em vários aspectos nas escolas públicas, esforçávamo-nos ao máximo, planejávamos todas as nossas aulas, pesquisávamos, consultávamos materiais didáticos os mais diversificados possíveis. Quanto aos alunos, os que se adaptavam ao formato dessas práticas de ensino saíam-se bem nas avaliações, reproduzindo o que fora transmitido, mas em termos de escrita, poucos se destacavam nas produções textuais.

Em contato com outros professores, principalmente, nos encontros de formação continuada, observávamos que suas práticas não eram muito diferentes das que utilizávamos e suas preocupações quanto às dificuldades dos estudantes faziam uníssono às nossas. Tínhamos muitas dúvidas, traduzidas em angústia e insatisfação. Intuíamos que aquele formato de ensino não funcionava.

Esse quadro caótico acima exposto denuncia a pedagogia da linguagem, principalmente da linguagem escrita como ineficiente e redutora do ponto de vista funcional

¹ Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

² Entende-se por narração, descrição e dissertação.

do ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da prática de modelos de boa escrita (DOLZ & SCHNEUWLY, 1995). Essa forma de trabalho com a linguagem escrita não é capaz de proporcionar um ensino da língua materna que atinja o objetivo de “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e discursivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (PCN, 1997, p.32).

A perspectiva da linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a concordância verbal e o emprego dos advérbios; ou mesmo em relação às propostas resultantes da perspectiva discursiva dos anos 80, que viam no “discurso e no texto [...] as unidades de estudos à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado”, conforme sintetizado por Geraldi (1997, p. 18).

Além disso, a prática da redação escolar serve, ainda, de meio para a verificação, a avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais, ou para a avaliação da escrita em si (aspectos mecânicos da produção), desconsiderando-se as funções sociais da escrita, as suas condições e seus processos de produção. Neves (2002) destaca que os exercícios envolvendo classes de palavras e funções sintáticas são os mais trabalhados na escola, pois ultrapassam 75% das atividades de ensino. Enquanto a prática de escrita e de leitura de textos fica em segundo plano e, na maioria das vezes, reduzida a uma análise interpretativa da ideia veiculada pelo autor ao invés de incluir, ainda, uma análise estrutural de organização dos diferentes gêneros do discurso, ou seja, além de *o quê*, deve-se aprender o *como*.

Apesar de a crítica de que a escola tem baseado seu trabalho predominantemente no ensino da gramática e de que a ênfase na produção textual na sala de aula é algo recente (GERALDI, 1996), não se pode negar a presença da prática da produção escrita na escola.

Geraldi (1996), discutindo a escrita e sua avaliação na escola, afirma que a produção escrita escolar diz respeito basicamente à produção de redação e não de texto propriamente dito. Segundo o autor, na redação “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (p. 45). Já no texto “o autor insiste em dizer a sua palavra”, ou seja, ele é sujeito do seu discurso. Ao dizermos que a prática da produção

escrita esteve sempre presente na escola, não desconsideramos esta afirmação de Geraldini. Apenas tomamos a expressão “produção escrita” em referência a todo material escrito produzido na sala de aula.

Ensinar a língua escrita e a composição de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade, quanto objetivo do ensino. Pode-se alegar que o ensino da leitura e da escrita esteve sempre fortemente atrelado às noções de decodificação e codificação, no entanto, não se pode desconsiderar que tenham sido objetos do processo de escolarização formal.

As pesquisas a respeito da produção escrita escolar tiveram um grande impulso no meio acadêmico-científico brasileiro no final da década de 1970. Segundo Soares (1987), as pesquisas sobre a escrita ganham uma nova força no mundo acadêmico neste período, entre outras razões, pela introdução obrigatória da redação em exames vestibulares e supletivos.

Mas foram apenas nas últimas três décadas que um amplo debate acerca do ensino-aprendizagem de língua escrita tomou corpo no âmbito das universidades brasileiras. Vários trabalhos discutiram uma nova compreensão dos fenômenos da linguagem e, a partir desta, a forma como vinha se processando o ensino da escrita no Brasil. Estes estudos assumiram perspectivas diferentes de acordo com o campo teórico a que estavam ligados. Na sua maioria, os estudos sobre a escrita têm se fixado na discussão da aquisição, dos métodos de ensino e, numa perspectiva mais sociológica, discutido a relação entre escrita e fracasso escolar.

Santos (2004) categoriza os estudos sobre escrita em pelo menos dois grandes grupos: (i) aqueles que tratam mais especificamente de aspectos discursivos-textuais e (ii) aqueles que concentram suas análises nas questões didático-pedagógicas.

Quanto ao primeiro grupo, seu foco de atenção está tanto sobre o produto textual quanto sobre o processo de elaboração da produção escrita. No entanto, essa autora destaca que a tendência destes trabalhos tem sido a de concentrar-se nos aspectos relativos ao processo de produção. Alguns trabalhos, nesta perspectiva de análise, abordam questões relativas à materialidade linguística da produção escrita, buscando compreender como os alunos constroem suas produções textuais. Para isto, observam aspectos da organização linguístico-textual, tais como a construção de intertextualidade, o trabalho de reescrita, a construção e apropriação de diferentes gêneros textuais, a coesão e coerência etc.

Outros estudos voltam-se para a produção textual, objetivando uma análise discursiva do material escrito. Ainda que não tenham como foco específico as questões didático-

pedagógicas, os estudos sobre a escrita que se concentram nas produções textuais, analisam a relação dos escreventes com a escrita, a partir do que a escola tem proposto a estes indivíduos e, tomando como referência as práticas de linguagem fora da escola, usam-nas como forma de crítica à escrita escolarizada. Os dados empíricos dos trabalhos sobre escrita, enquadrados neste primeiro grupo, são recolhidos de produções na sua grande maioria de alunos, tanto das séries iniciais quanto das redações de vestibulandos.

As pesquisas preocupadas em estudar mais especificamente o processo formal de ensino da escrita centram suas análises ora nas práticas docentes, ora em materiais escritos utilizados na escola como propostas de ensino, livro didático etc.

Santos (2004) assinala em seu trabalho que é possível observar que a reflexão acerca da prática docente no que tange ao ensino da escrita tem focalizado suas análises em, pelo menos, três direções:

- a) caracterização das atividades utilizadas pelo professor durante o processo ensino-aprendizagem da escrita;
- b) verificação de como se dá a interação professor-aluno nos momentos de produção na sala de aula;
- c) identificação das estratégias de avaliação e leitura do professor frente aos textos dos alunos.

Identificamos, ainda, estudos realizados nos últimos anos referentes às representações da escrita e do ensino da escrita, quase todos partindo de análises de relatos de professores.

Nessa perspectiva, Santos (2004) realizou um estudo sobre as representações que o professor tem da escrita e seu ensino, verificando qual o impacto das novas teorias sobre a escrita nestas representações construídas por ele. Considerando que as representações são mediadas pela linguagem e que a apreensão destas representações se dá fundamentalmente através dos discursos que as corporificam, utiliza como procedimento metodológico a perspectiva dos depoimentos orais de vida de seis professoras que atuam na Região Metropolitana do Recife.

Soares (2009), através do seu trabalho procura refletir sobre as representações que o professor tem da escrita e do ensino da escrita e verifica até que ponto essas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula. Seu estudo mostra que, embora os relatos dos sujeitos pesquisados tenha revelado a reprodução de antigas práticas de ensino, eles [os relatos] também revelam atos desses docentes que demonstram a preocupação e a tentativa de eles mesmos introduzirem

outras práticas que apontam para a direção de outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

Ressaltamos que as pesquisas acima mencionadas se voltam quase que exclusivamente ao estudo do ensino da produção escrita na Educação Básica, dando enfoque, preferencialmente, ao Ensino Fundamental.

No âmbito das pesquisas em relação ao ensino da produção escrita no Ensino Superior, especialmente, nos cursos de Letras, Ohuschi (2006) problematizam a questão do ensino da produção textual na formação, em nível superior, do professor de Língua Portuguesa ao realizarem um estudo sobre o ensino da escrita nesse nível de ensino. Assim, acompanham uma turma da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa da UEM, no ano letivo de 2004, para analisar o trabalho realizado com a prática de produção textual. Ao término da pesquisa, asseveram que são necessárias mudanças no curso de Letras quanto ao ensino da escrita, especificamente na habilitação Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes, a fim de que se formem professores competentes na escrita.

Assis (2006) investigou o processo de letramento de estudantes universitários e examinou as relações entre as ações interventivas do professor nos textos escritos dos alunos e o processo de inserção desses sujeitos nas práticas discursivas acadêmicas. Em seu estudo, a pesquisadora destaca que no percurso de formação, em que está em jogo a construção de habilidades textuais, a reescrita é uma atividade que auxilia o aluno na reflexão sobre os procedimentos mais adequados aos modos do dizer, isto é, às ações de textualização, concretizando-se a proposta de compreensão que elegeu e ratifica que o sucesso da reescrita parece estar estreitamente vinculado aos procedimentos de correção utilizados pelo professor, o que significa ver a correção de texto como estratégia metodológica de destaque para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica.

Mais recentemente, Moreira (2009) analisou, na tarefa de revisão de texto, em sala de aula, em que medida o docente explora aspectos formais do gênero e da sequência textual prototípica como recursos sociocognitivos e linguageiros, utilizados para fins de interação. A pesquisadora afirma que o trabalho de revisão textual, em sala de aula, fazendo parte do processo da construção de significado, ainda tem sido muito pouco explorado. Normalmente o que se percebe nessa área é uma experiência voltada essencialmente para as convenções gráficas da escrita.

Costalonga (2006) argumenta, em seu trabalho, que se as aprendizagens do professor são elementos constitutivos de sua formação e que na sua ação profissional passam a integrar

a sua prática pedagógica, podemos pensar a formação universitária desse professor como espaço onde ele deveria encontrar as condições de que necessita para se preparar para a travessia – de aprendiz da escrita para fazer deste objeto de conhecimento nuclear de sua prática profissional na escola. Tal travessia, segundo a pesquisadora, exigirá desse professor, não um abandono de seu papel de aprendiz, mas um aprofundamento crítico de aprendizagens anteriores, para que essas não se convertam em obstáculos à sua prática de leitura e escrita na escola. O professor de línguas difere das demais profissões, porque ele começa sua escolaridade como aprendiz da linguagem escrita e conclui como *ensinante*.

Observamos nesses estudos influências das correntes linguísticas, nascidas nas últimas décadas, como a Linguística da Enunciação, Análise do Discurso e Sociolinguística que concebem a linguagem como mecanismo que serve para os diferentes sujeitos interagirem e produzirem sentido. A interação não privilegia apenas o código linguístico, ou seja, o uso da língua para a tradução do pensamento ou a transmissão de informações, ela considera que a linguagem é uma forma de ação e de atuação sobre o interlocutor (TRAVAGLIA, 2002).

Assim, destacamos que, embora ainda exista uma visão bastante “conservadora e tradicionalista” norteando a prática pedagógica da produção de texto e a sua efetivação, torna-se imprescindível propor um novo tratamento a essa habilidade na escola que considere o que o aluno tem a dizer realmente e trate a escrita como processo de produção de gêneros escritos.

Se a escola, até então, visava à produção de texto de forma quase monológica, o caminho pela interação resgata o aluno de um ato solitário e lhe concede a oportunidade de realizar uma atividade solidária, levando-o a construção de um texto que possa aproximar-se de seus objetivos em relação ao(s) outro(s) interlocutor(es).

Os próprios PCN enfatizam que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (PCN, 1997, p. 47), além de que caracteriza o escritor competente como aquele que:

(...) ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão; que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero;. sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões; capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto; capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (PCN, 2007, p. 48).

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: *para que, para quem, onde e como se escreve*.

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produz esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

Dessa forma, acreditamos que os cursos de licenciatura em Letras / LP devam proporcionar aos seus graduandos ferramentas que os capacitem a ensinar a produção escrita nas escolas de Educação Básica, numa concepção sócio-interacionista, como sugerem os PCNs: “o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal [fala e escrita] aponta para uma opção metodológica do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para aquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (PCN, 2000, p.18).

Observamos, assim, que nessa concepção, o processo de ensino da língua e, conseqüentemente, da produção escrita deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico constitutivo de cada aluno e da sociedade em geral.

No entanto, em nossa prática pedagógica temos observado as dificuldades que os professores sentem para trabalhar a produção escrita de modo eficaz em suas salas de aulas. Até a própria literatura aponta a dicotomia existente entre o saber do professor e o seu fazer, como já explicitado em pesquisas relatadas anteriormente.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de investigar melhor a formação que o acadêmico do curso de Letras da UFC recebe sobre o processo de ensinar a escrita, durante o período de sua formação. Mais especificamente, para esse estudo, apresentamos as seguintes questões de pesquisa:

- a) No PPP do Curso de Letras, como é proposta a formação dos futuros professores de Língua Materna, especificamente para ensinar a produção escrita?
- b) Quais os objetivos e conteúdos das disciplinas que abordam questões relacionadas à produção textual?

- c) Que teorias ou abordagens teóricas relacionadas à produção escrita são trazidas para a prática pedagógica do futuro docente na(s) disciplina(s) de Estágio?
- d) De que maneira o professor em formação trabalha a produção escrita em seu estágio de regência?

Acreditamos que é de suma importância um trabalho que analise o processo formativo do professor de língua materna, uma vez que se espera que a formação acadêmica inicial do docente desenvolva nele competências e habilidades para o exercício da profissão. Dessa forma, torna-se necessário uma investigação a fim de se analisar como se realiza a formação de futuros professores de português nos Curso de Letras. Entendemos que nesse espaço formam-se os futuros professores de Língua Portuguesa, que precisam estar adequadamente preparados para o exercício de sua profissão, o que nos encaminhou à necessidade de reflexão sobre o papel que as práticas de escrita exercem nessa fase inicial de formação.

Afinal, se o ensino de português, como denuncia uma vasta literatura a respeito (BECHARA, 1987; ANTUNES, 2003, 2005, 2007; GERALDI, 1984, 1996, 1997; FÁVERO et all, 2005), ainda produz resultados insatisfatórios, precisamos voltar nosso olhar para a formação daqueles que se tornarão professores dessa disciplina, pois sentimos necessidade de contribuir para uma melhoria nesse quadro. Desse modo, esta pesquisa vislumbra a oportunidade de aprofundamento dos estudos sobre a relação da formação acadêmica e prática do professor no tocante ao ensino da produção escrita.

Assim, a questão que norteia este trabalho é: como o curso de Letras da UFC, tomando por base as disciplinas Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita e Estágio em Ensino de Língua Portuguesa prepara o professor em formação para trabalhar com a produção textual escrita no ensino da LM, diagnosticando, assim, a(s) concepção(ões) de escrita que as disciplinas oferecem para a formação desse futuro profissional. A partir dessa questão, temos como objetivo geral fazer um diagnóstico da formação que o acadêmico do curso de Letras da UFC recebe sobre o processo de ensinar a escrita, durante o período de sua formação, com o intuito de contribuir para a formação do professor de LM.

Como objetivos específicos, propomo-nos a: identificar os conhecimentos teóricos sobre produção textual trabalhados no referido curso; analisar se o professor em formação recebe informações teóricas e práticas sobre como ensinar a produção textual escrita na escola de Educação Básica e descrever a maneira como os discentes do curso trabalham a produção textual dos alunos das turmas em que ministram aulas como parte do Estágio Supervisionado. Nesse aspecto, esta pesquisa contribuirá para os estudos teóricos da Linguística Aplicada,

uma vez que trará contribuições para o ensino da produção escrita nos cursos de Licenciatura em Letras.

Na tentativa de melhor situar nosso leitor, organizamos esta dissertação em Introdução, Pressupostos Teóricos, Contextualização e Procedimentos Metodológicos, Análise dos Dados e Considerações Finais.

Os **Pressupostos Teóricos** estão organizados em cinco tópicos: A Natureza da Escrita; O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil; Concepções de Linguagem e Ensino de LM; Concepções do Ensino da Produção Escrita e O Ensino da Produção Escrita nos PCN. Assim, nossa reflexão sobre o ensino e aprendizagem da produção textual escrita está pautada nos aportes da Linguística Aplicada, na perspectiva sócio-interacionista, a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, que nos respaldaram para analisar os registros obtidos.

Em **A Pesquisa: Contextualização e Procedimentos Metodológicos**, caracterizamos o tipo de investigação a que nos propomos realizar, contextualizamos a pesquisa e apresentamos os instrumentos de coletas e os registros coletados, bem como os procedimentos metodológicos a serem utilizados na análise dos dados.

Já em **Análise dos Dados**, apresentamos a análise e discussão dos achados nos registros e instrumentos: **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, ementas e planos de disciplina** em que buscamos observar como é idealizada a formação do professor de Língua Materna e como se procede o trabalho com a produção escrita proposto na integralização curricular e nos programas de disciplinas; **os questionários sócio-educacionais**, nos quais buscamos compreender os dizeres dos professores formadores e dos professores em formação sobre a formação teórica e prática oferecida/recebida no Curso de Letras e **os registros das observações** em que buscamos descrever a maneira como os professores em formação trabalham a produção textual nas turmas em que ministram aulas no Estágio Supervisionado.

Por fim, nas **Considerações Finais**, apresentamos o resumo das análises feitas e os objetivos a que nos propomos analisar, refletindo sobre o ensinar a ensinar a escrita no Curso de Letras da UFC, assim também como apontamos as limitações e implicações deste estudo, na esperança de que os resultados decorrentes desta pesquisa possam contribuir com a melhoria do desempenho de professores e alunos no tratamento da produção do texto escrito em sala de aula.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam nosso trabalho de pesquisa. Reportamo-nos a A Natureza da Escrita (2.1), o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil (2.2), as Concepções de Linguagem e o Ensino de LM (2.3), Concepções do Ensino da Produção Escrita (2.4), e o Ensino da Produção Escrita nos PCN (2.5).

2.1 A Natureza da Escrita

A escrita e a fala podem ser entendidas, de acordo com sua função, como instrumentos da comunicação humana. São códigos de expressão das línguas e intermedeiam a relação do homem com o mundo que o cerca. Contudo, embora se assemelhem quanto à questão da funcionalidade, diferem-se em muitos outros aspectos. Dentro dos estudos da linguagem humana, a escrita sempre foi muito mais caracterizada como artefato cultural, enquanto a fala, mais que isso, estaria ligada à competência cognitiva do homem, no sentido de expressar – por meio de um aparelho fonador que assim o garante – o próprio pensamento, revelando a estrutura da linguagem.

Sem dúvida, não escrevemos exatamente do mesmo modo que falamos, visto que se trata de processos diferentes. A natureza do estímulo, diferenças formais e diferenças funcionais, são fatores responsáveis pelas diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Nesse sentido podemos nos questionar se a linguagem pode ser dividida categoricamente entre fala verso escrita.

Em relação a essa asserção, Smith (1982 *apud* Kato, 2009) afirma que, ocasionalmente, a escrita é muito parecida com certas formas de fala; algumas vezes a linguagem falada não é totalmente diferente do jeito que escrevemos. Além do mais esse teórico afirma que são as circunstâncias que definem e que uma importante distinção que torna sem efeito a divisão crua entre a ‘fala’ e a ‘escrita’, é a categorização de linguagem como ‘dependente da situação’ por um lado e ‘dependente do contexto’ por outro.

Ainda argumenta o autor que no primeiro caso tanto a fala como a escrita são relacionados com o ambiente físico. Como consequência disto, o que se produz oralmente é frequentemente curto ou/e fragmentado: "café . . .?" "tá." A linguagem suscinta e

incompleta da palavra impressa ou sinais nas ruas, lojas, pacotes, portas e rótulos é diferente do texto e não permite elementos idiossincráticos.

Na segunda categoria ("dependente do contexto"), linguagem é determinada pelo contexto, isto é, se palavras fossem mudadas ou reorganizadas o texto não mais teria a mesma mensagem, particularmente na escrita onde há um texto físico que forma um todo maior que a soma de suas partes. A escolha da linguagem é crucial para a comunicação. Portanto ela não pode ser concisa, idiossincrática ou elítica. Tem que ser elaborada para facilitar a compreensão, (de um interlocutor ausente na escrita). É óbvio que a linguagem pode frequentemente ser uma mistura de ambas as categorias, dependentes de situação e contexto, sendo justapostas simultaneamente.

Kato (2009) faz um estudo comparativo e procura determinar as diferenças e semelhanças existentes entre a escrita e a fala. Para a autora, a linguística moderna surgiu pregando a primazia da linguagem oral, para se opor à gramática tradicional, cuja concepção de língua era a que provinha da linguagem literária. Ainda consoante à pesquisadora hoje há um interesse renovado pelo estudo da linguagem escrita, já com base no que se pensa sobre a linguagem oral. Fundamentando-se nos estudos de Coulmas (1983), a autora afirma, ainda, que a linguística ocidental é fortemente preconceituosa em favor da escrita, apesar da alegada primazia da linguagem oral. Nessa perspectiva ela enfatiza que:

[...] se lembrarmos como os estruturalistas organizavam seu corpus, isto é através da regularização subjetiva de seus dados; ou como para Chomsky, para quem os dados linguísticos são artefatos do linguista, concebidos como fala do falante-ouvinte ideal; ou ainda, como Searle que, em sua teoria dos atos da fala, também se baseia em frases descontextualizadas e artificialmente construídas, concluímos que Coulmas tem razões para afirmar que existe tal preconceito. Mais recentemente, porém, a sociolinguística, a psicolinguística e a análise do discurso (estou pensando especificamente em análise conversacional), usando os dados contextualizados, e em sua transcrição bruta, têm captado muito do que ocorre na fala espontânea concreta, e não em sua idealização. São esses estudos que permitem uma comparação efetiva entre a fala e a escrita (KATO, 2009, p. 11)

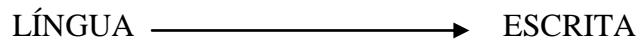
Geralmente entendemos a escrita como a materialização da fala por meio de um conjunto de sinais convencionados de forma quase particular criados pelas sociedades. Assim, tradicionalmente, a escrita corresponde a um processo de memorização, uma convenção criada para materializar e perpetuar a História. Esse processo pode associar-se tanto ao plano do conteúdo – escrita pictográfica ou ideográfica – como ao plano da expressão – escrita silábica ou alfabética.

Donadel (2011) destaca que haveria, portanto, uma relação de anterioridade entre língua, fala e escrita, que prevê, aparentemente, uma ligação “de segunda mão” entre escrita e

língua. (veja-se: Sapir, 1921; Bloomfield, 1933; Fillmore, 1981; Matoso Câmara, 1969), conforme ilustra o esquema abaixo:



A autora afirma ainda que se é função da escrita espelhar a fala, parece ser natural a hipótese de que as habilidades de reflexão metalinguística orientem a aprendizagem também da leitura e da escrita. Desse esse ponto de vista, o ato de escrever ganha certa autonomia em relação à fala, e passa a ser observado também em sua relação sem intermediário com a competência linguística do escrevente:



Diante do exposto, pudemos constatar que a escrita desenvolveu-se de um simbolismo de segunda ordem, conforme postula Kato (2009). A meta, porém, não foi atingida, pois não há isomorfia perfeita entre os sons da fala e os símbolos do sistema ortográfico que resultou dessa evolução, isto é, o alfabeto.

Além disso, a escrita apresenta similaridades e diferenças formais com a fala, sendo estas decorrentes das diferentes condições de produção e aquelas devidas ao fato de serem ambas – a escrita e a fala – realizações de uma mesma gramática, e de poderem codificar os mesmos objetivos retóricos.

Ainda convém ressaltar que há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades, variação essa dependente da evolução histórica e, sincronicamente, das diferenças sociais, de modo especial, das funcionais, havendo, além disso, variação individual, que independe de variações externas.

São vários os estudos sobre a natureza da linguagem escrita, no entanto não constitui objeto maior de nosso trabalho, mas apenas buscar algumas constatações que são importantes para as considerações pedagógicas a respeito do ensino da escrita, uma vez que sabemos que há dois pontos de partida comuns na pedagogia das línguas: (a) a fala e a escrita, consideradas como dois códigos distintos e autônomos, de tal forma que aprender a ler e a escrever é o mesmo que aprender uma língua estrangeira; e (b) a escrita considerada como o retrato da fala-padrão, de forma que se acredita que para se aprender a ler e a escrever é preciso aprender a fala-padrão.

2.2 O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Como nos informa Soares (1998, p. 158), “as raízes do chamado ensino tradicional de língua remontam há mais de dois séculos”. Essa autora traça um panorama da história do ensino de língua portuguesa no Brasil, com vistas à observação do processo de constituição do português como disciplina curricular, no que tange aos saberes que se foram instituindo como objetos de ensino e às concepções de língua que orientaram esse processo, ao longo do tempo.

A Língua Portuguesa, enquanto disciplina consolidada no currículo escolar brasileiro, iniciou-se no século XVIII, com as reformas do Marquês de Pombal, que a tornava língua oficial do Brasil, passando “a fazer parte dos conteúdos curriculares, mesmo assim seguindo os moldes do ensino de latim” (LUZ-FREITAS, 2004. s/p). Antes disso, cabia exclusivamente aos jesuítas a função de alfabetizar e, de certa forma, “educar” os que aqui residiam, incluindo os indígenas e colonizadores iletrados.

Durante os primeiros tempos da colonização já era visível à divisão estabelecida entre duas categorias de língua: a Língua Geral, que servia ao propósito da comunicação, incluía o uso de palavras em Tupi-Guarani e era falada pela população não escolarizada; e a Língua Portuguesa, que servia ao propósito de adquirir conhecimentos e ascensão social junto à metrópole e se destacava como a variante de prestígio.

Ao ensino jesuítico, substituiu-se o ensino régio, exercido por profissionais de várias áreas, cujo interesse maior estava em tornar os jovens da elite colonial brasileira aptos a continuarem seus estudos na Europa. Essa constatação esclarece a função do ensino de português na época: fundar-se como forma de acesso e promoção às elites e, por isso, de status social, “o português era a língua da escola, o falar polido e disciplinado das gramáticas, enquanto a língua geral carecia deste prestígio, pois era um linguajar aprendido de outiva. Era em português que o Brasil se comunicava com o resto do mundo” (SILVA NETO, 1976, p. 61).

O problema da falta de acesso das classes populares à escolarização não foi superado, nem mesmo com a vinda da família real para o Brasil em 1808. Naquela época, foram criadas as primeiras instituições de ensino superior, que atendiam aos interesses burocráticos então surgidos com a instalação da Corte no país, mas não correspondiam à necessidade real da maioria da população brasileira, ler e escrever a língua que falavam.

Desse modo, o acesso ao ensino só foi revisto com a Proclamação da República que, no intuito de arregimentar mão de obra profissional, incorporou um caráter utilitário à educação. Naquele contexto ensinar a “boa língua” era o objetivo da disciplina, o que acabou por calcá-la na perspectiva normativista, pois atendia uma parcela da população que já possuía “um razoável domínio do dialeto de prestígio”, o que se esperava do ensino da língua materna era “levar ao conhecimento talvez mesmo apenas ao reconhecimento das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio [...]” (SILVA NETO, 1976, p. 99). Em contrapartida, o ensino das línguas clássicas perdeu prestígio e, a Língua Portuguesa passou a ser vista como responsável pela unidade nacional.

Assim, a referência para o ensino era, então, a concepção de língua como sistema: “ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical.” (SOARES, 2002, p. 55).

Somente a partir da década de 50 do século XX é que ocorreram mudanças mais significativas no ensino de Língua Portuguesa. O ensino primário se expandiu, democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, multiplicam-se os alunos e, também, os professores.

A clientela se alterou principalmente na escola pública, trazendo consigo novos padrões culturais e linguísticos. A disciplina Português começou a apresentar um conteúdo articulado: é então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. (SOARES, 1991).

A articulação entre gramática e texto, nos anos 1950 e 1960 é, porém enganosa. Na verdade, trata-se de primazia da primeira sobre o segundo. Soares (2002) explica essa primazia do ensino gramatical sob duas hipóteses: devido à força dos estudos tradicionais, que persistiram até início do século XX; e ao vazio deixado pelo abandono da retórica e da poética, o qual só recentemente vai sendo preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de textos.

Nesse período também surgiram os manuais didáticos, que substituíam as gramáticas e as antologias. Se antes cabia ao professor a tarefa de propor questões, agora os manuais assumem essa função, justamente em uma época em o professor de Língua Portuguesa já poderia se qualificar adequadamente para o exercício do magistério.

A pedagogia tecnicista, introduzida no Brasil no início da década de 70, propunha o ensino de Língua Portuguesa pautado na visão pragmática e utilitária, “diminuindo o papel dos conteúdos do conhecimento e pulverizando o caráter político-filosófico das organizações escolares” (SILVA, 2005, p. 23). Com a ampliação da escolarização, deu-se o surgimento de propostas pedagógicas que tentaram suprir as novas necessidades do ambiente escolar. Pode-se citar a teoria comportamentalista/behaviorista, que ao calcar-se na tríade formação de hábitos-memorização-reforço, ajustava-se ao contexto da Ditadura Militar, já que limitavam, no âmbito da escola, a formação e a reflexão crítica.

Com a Lei 5.692/71, a disciplina Língua Portuguesa passou a chamar-se Comunicação e Expressão, no primeiro grau, levando em consideração, principalmente, os estudos de Saussure. Inicia-se no Brasil, ainda na década de 70, discussão acerca de outras teorias da linguagem, em especial a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Semântica, a Pragmática e a Linguística Textual.

Os estudos e pesquisas empreendidos nessas áreas começaram a influenciar o ensino, na realidade, a partir do final da década de 1980 e nos anos 1990. Suas principais contribuições podem ser assim resumidas: nova concepção de gramática, de seu papel, de sua função e de seu conteúdo, que deveria englobar língua escrita e língua falada; nova concepção de texto, com o estudo de sua “gramática”, trazendo nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos e, claro, uma nova concepção de língua, vista como enunciação, discurso, considerando seu caráter interacional, os determinantes contextuais e os condicionantes sociais e históricos de sua utilização (SOARES, 1998).

Nesse novo contexto, o estudo da gramática e do texto (como modelo de língua bem escrita) perdeu a primazia. O ensino de língua assumiu uma função utilitária: desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens — *o uso da língua, em detrimento do saber a respeito da língua*. A concepção de língua que passa a nortear o ensino é a de instrumento de comunicação, pautada no quadro referencial da teoria da comunicação. A língua é vista como um código a ser decifrado, importava, pois, que o aluno fosse capaz de codificar/decodificar mensagens.

Essas teorias serviram para questionar a validade do ensino de gramática tal qual se apresentava nas escolas brasileiras. Das discussões à modificação qualitativa, muito pouco foi feito de fato. Os livros didáticos insistiam no ensino tradicional de regras e exercícios de memorização, apresentando a literatura através de antologias literárias, respaldadas nos cânones, valorizando os aspectos formais do texto (métrica, rima, ritmo, estrofes etc., se

poéticos e elementos da narrativa, se prosas literárias), desprezando-se o papel ativo do aluno, quando não eram usados unicamente para ilustrar assuntos de gramática.

Soares (2004) afirma que para fugir à tradição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, ou em decorrência das críticas que sofreu, ou ainda devido aos resultados duvidosos que ela trouxe para a aprendizagem da língua, eliminaram-se as denominações Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa e recuperou-se a denominação Português.

Para Geraldi, Silva & Fiad (1996, p. 311), os anos 1980 marcaram “um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, voltado a uma reconceptualização geral de objetivos, pressupostos e procedimentos didáticos para área”, como resultado de um amplo debate travado a partir do final da década anterior em relação à configuração do problemático sistema educacional brasileiro de então.

Esses autores destacam a influência de novos paradigmas oriundos das ciências da linguagem e teorias do conhecimento nessa reconceptualização, referindo-se às contribuições da Linguística da Enunciação e dos autores sócio-históricos do campo da Filosofia da Linguagem e da Psicologia, principalmente Bakhtin e Vygotsky. O período compreendido entre meados da década de 1980 e início dos anos 1990 é apontado por esses autores como bastante produtivo na elaboração de Planos, Programas e Propostas Curriculares, voltados à formação dos professores para práticas escolares com a linguagem — agora concebida numa perspectiva sócio-interacionista — que permitissem a formação de efetivos leitores e produtores de textos.

Desse breve panorama histórico ficam algumas conclusões, mas também persistem indagações. Como afirma Soares (2004):

(...) na constituição da disciplina Português, há uma confluência de fatores externos, relacionados às condições sociais, econômicas e culturais determinantes da configuração dada à escola e ao ensino ao longo do tempo, e internos, ligados à natureza e ao nível de desenvolvimento dos conhecimentos teóricos sobre a língua disponíveis em cada época, bem como à formação dos profissionais da área.

Considerar a influência conjunta desses fatores ajuda-nos a entender sua configuração atual. Serve-nos, por exemplo, para elucidar a origem de um **ensino de língua que se confunde com ensino de gramática** e a **persistência de uma prática pedagógica voltada ao saber sobre a língua**, explicados em termos da manutenção de uma tradição de longa data, como ressalva Suassuna (2009, p. 27) quando discute os principais problemas do ensino de Língua Portuguesa:

Apesar de já fazer pelo menos quatro décadas que a linguística foi introduzida nos cursos de formação de magistério – e, com ela, um novo tratamento metodológico da linguagem –, é possível afirmarmos que o ensino de língua materna permaneceu praticamente inalterado.

Para essa pesquisadora essa generalização apresenta finalidade essencialmente avaliativa, pois existem experiências pedagógicas alternativas comprovadamente existentes em vários pontos de todo o país.

Diante do exposto, cremos que, atualmente, não cabe mais pensar o ensino de Língua Materna centrado exclusivamente na perspectiva prescritivista, deseja-se que o aluno alcance sua competência linguística em plenitude, lendo e escrevendo com propriedade e, mais que isso, inserindo-se socialmente e constituindo-se sujeito no âmbito de uma sociedade letrada o que para a pesquisadora, o ensino de LM deve “colocar o estudo formal da linguagem a serviço do dizer” (p. 32), além de que aula de português “deve ser um momento de produção simbólica e constituição de subjetividades” (p. 33)

2.3 Concepções de Linguagem e Ensino

Discutir o ensino de Língua Materna pressupõe levar em consideração as concepções que o professor tem de linguagem e de língua, pois partimos do princípio de que a maneira como o professor a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua e a linguagem em termos de ensino. Nesse sentido, comungamos com Traváglia (2009, p. 21) quando ressalta que “a concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação”, o que está em sintonia com o pensamento de Geraldi (2011, p. 41) quando afirma que “no caso de ensino de Língua Portuguesa, uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação”

Autores como Traváglia (2009), Geraldi (1984, 2011), Plagiarini (1991); Costa Val (1992) e Neder (1992) argumentam que normalmente tem-se levado em consideração três possibilidades distintas de conceber a linguagem no ensino de língua materna:

2.3.1 Linguagem como Expressão do Pensamento

Nessa concepção acredita-se que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma

tradução. Assim, a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Na visão de Travaglia (2009) são essas regras que se constituem nas normas gramaticais do falar e do escrever “bem” e que consoante Geraldi (2011), essa concepção é a que ilumina, basicamente, os chamados estudos linguísticos tradicionais.

2.3.2 Linguagem como Instrumento de Comunicação

Nesta concepção a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo, conseqüentemente, pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada, para que a comunicação se efetive.

Travaglia (2009) ressalva que, embora a língua nessa concepção seja vista como ato social, baseia-se numa visão monológica e imanente da língua e que a estuda segundo uma perspectiva formalista, que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua, e que a separa do homem no seu contexto social. Geraldi (2011) ressalta que essa concepção está ligada à teoria da comunicação e que em livros didáticos é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

2.3.3 Linguagem como Forma ou Processo de Interação

Para Geraldi (2011) nesta concepção mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Assim, nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

A linguagem nessa concepção é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico ideológico. Segundo Travaglia (2009), os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. Assim, vemos que o pensamento de Bakhtin (2010, p.127) está em consonância com essa concepção, quando afirma que:

[...] a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou *enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

Dessa forma, o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem. Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de Linguística da Enunciação. Assim, essa concepção é que orienta a abordagem interacionista da linguagem e também se reflete nas orientações didático-metodológicas do PCN, mantendo, portanto, aproximação estreita com a postura que assumimos neste trabalho.

2.4 Concepções do Ensino da Produção Escrita em LM

A escola desempenha papel preponderante no aprimoramento da competência comunicativa do estudante e, a disciplina Língua Portuguesa, em especial, assume parte significativa dessa responsabilidade. É nas aulas de Língua Materna que o estudante cria condições, enquanto detentor de uma voz social, de colocar-se como sujeito capaz de interagir com a sociedade, percebendo-a crítica e analiticamente, e provocando soluções para os conflitos instaurados na mesma.

Os saberes e as práticas pedagógicas que hoje permeiam as atividades de leitura e escrita de LM em sala de aula têm uma história ligada à própria gênese do Português enquanto disciplina curricular. E a constituição de uma disciplina curricular implica a seleção e organização de saberes retirados de determinada área de conhecimento, com vistas ao processo de escolarização (SOARES, 1989, p. 155).

Interessa-nos, pois, considerar, que para entendermos como se definiram os saberes que constituíram a disciplina Português, no âmbito escolar, que critérios e por quais processos

foram delimitados, bem como que concepções de língua/linguagem lhe serviram de referência, precisamos assumir uma perspectiva histórica.

A tão propalada crise no ensino de português não é assunto novo, como atesta Geraldini (1997) na parte inicial do terceiro capítulo de sua obra *Portos de Passagem*. Também não é novidade associar-se o fracasso desse ensino ao enfoque predominantemente gramatical e ao formato expositivo das aulas. Mas, afinal, estaria realmente nesses aspectos se não a principal, a mais evidente causa dos péssimos resultados do ensino de português? Se o ensino de língua se confunde com o de gramática, de onde se originou essa orientação e qual a razão para sua força? E qual o lugar das práticas de leitura e escrita numa abordagem que prioriza a exposição de saberes?

Com base nas categorizações feitas por Santos (2004) nosso enfoque fundamentar-se-á nas concepções de ensino da produção escrita: (i) o ensino da produção escrita com ênfase nas tipologias tradicionais; (ii) a abordagem da diversidade textual no ensino da produção escrita; e (iii) a abordagem dos gêneros textuais no ensino do texto escrito e nas concepções de escrita apresentadas por Sercundes (2011): (i) escrita como dom; (ii) escrita como consequência; e (iii) escrita como trabalho. Concomitantemente a uma síntese das principais abordagens teóricas sobre esses temas serão tecidas considerações que, em seu conjunto, resultarão na configuração da postura adotada nesta pesquisa.

2.4.1 Ênfase nas Tipologias Tradicionais

Nos anos 20 do século passado o currículo tradicional priorizou o ensino de língua solidificado nos modelos clássicos e na gramática normativa, uma vez que uma das pretensões desse modelo de ensino foi garantir a todos o acesso a um modelo universal da cultura ocidental. Esse modelo era, portanto, o da língua considerada padrão, encontrada nas grandes obras clássicas e descrita nas gramáticas.

Neves (2002), fazendo uma incursão pela história da gramática, nos mostra que, apesar de os estudos gramaticais como “busca do sistema responsável pelo cálculo das condições de produção” precederem os estudos como descrição com vistas à prescrição, já no período helenístico, a atividade do “gramatikós” enquanto “Kritikós” era “julgar as obras do passado, procurando as virtudes e possíveis vícios e apontar aos usuários com a finalidade de expor e oferecer modelos” (p.21). Um dos objetivos dos gramáticos passa a ser, então,

garantir o patrimônio cultural grego através do zelo pela cultura e língua gregas consideradas mais puras e elevadas.

Essa concepção de gramática como descrição é, portanto, que permite conhecer o padrão a ser seguido no uso da língua, que a cultura ocidental herdou e é seguida pelo currículo tradicional. Esta gramática ancora-se na ideia de que o mundo pode ser descrito em termos de fatos, regras e regularidades sintetizados em tabelas de conjugação de verbos e declinação de nomes. Dessa forma, a linguagem é algo que pode ser aprisionado e visualizado através de taxionomias e tabelas. Além de que, influenciados pela cultura ocidental, difundiu-se, entre nós, a ideia de que os modelos de boa escrita são achados nos textos considerados clássicos e que compõem o cânon da boa literatura, legítimos representantes do correto uso da gramática normativa, conforme ressalta Santos (2004).

Em consonância com esta forma de compreensão da gramática e da boa escrita, a aprendizagem da língua consiste na arte do bem falar e bem escrever, ou seja, usar corretamente a gramática. Sendo assim, o ensino da língua e, especificamente, da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita.

Observamos no Brasil, nos anos 70, a presença de um novo pensamento educacional. A educação passa a ser encarada como fator de desenvolvimento e o Estado assume a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico. Em relação ao ensino de Língua Materna, é marcante, no cenário educacional, a influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação.

Este novo pensamento educacional consubstanciou-se na reforma de ensino de 1º e 2º graus - a Lei 5692/71. A nova lei de diretrizes muda a denominação da disciplina Português, como era na legislação anterior, para “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais, e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas últimas séries. Isto porque, a reforma passa a definir a aprendizagem da língua como, essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação: “A Língua Portuguesa (...) será encarada como um instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica” (Brasil, 1971, *apud*, Soares, 1991, p.92).

Embora os defensores da nova legislação propagassem a introdução de novos elementos no processo de ensino-aprendizagem da língua, não se observa um completo rompimento com a visão de língua e de seu ensino até então efetuadas pela escola. Para as propostas curriculares elaboradas neste período, escrever é antes de tudo uma questão de conhecimento linguístico com atenção focalizada no vocabulário e na sintaxe.

Santos (2004) ressalva, também, em seu trabalho que o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. Embora os modelos para o ensino da escrita partam de textos consagrados no cânon, a escola, objetivando o desenvolvimento do bem escrever criou, ao longo de sua história, verdadeiros objetos escolares para o ensino da composição, que vão se transformando em textos exclusivamente escolares sem qualquer referência textual extraescolar.

Denominados por Dolz e Schneuwly (1995) de “gêneros escolares”, esses textos são autênticos produtos da escola com o objetivo de desenvolver e avaliar sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. Tais textos têm sido organizados em sequências relativamente estereotipadas, tais como a descrição–narração–dissertação, sendo acrescentados, em alguns momentos, a esta sequência a resenha e o resumo.

O trabalho de produção desses “gêneros escolares” acontece sem que se considere o contexto em que a escrita se realiza, isto porque a produção escrita é vista como uma só, independentemente do que se escreve de quem escreve e para quem se escreve. Como destaca Schneuwly (2004, p. 26), os textos trabalhados na escola “significam para a instituição escolar a representação do real, das ações e das ideias, abstração feita de sua inserção comunicacional. Saídos de seu contexto retórico original que lhe confere uma função, precisa, eles constituem apenas modos de escrever por escrever”.

Nessa perspectiva, a forma do texto independe das práticas sociais, é isenta de qualquer pressão comunicativa e é tomada como historicamente invariável. O texto é visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento. Esta concepção baseia-se na crença de que a língua pode representar o mundo e as ideias exatamente como são na realidade.

Três atitudes são previstas para que o aluno aprenda a representar bem o real e as ideias: “fazê-los encontrar a ideia a ser desenvolvida, trabalhar a correção da língua e enriquecer sua capacidade de expressão” (SCHNEUWLY, 2004, p. 39). Caberia, então, à escola, no seu papel de ensinar a produzir textos escritos, garantir ao aluno desenvolver sua capacidade de criar e organizar bem as ideias, dominar a gramática e ter acesso a modelos de escrita. Ao aluno, de posse de tais elementos, caberia imitar tais modelos, até apropriar-se de suas estruturas e, a partir daí, constituir-se em um bom escritor.

Para garantir o sucesso de sua missão, a escolarização formal introduz os modelos textuais numa sequência que vai da descrição, passando aos poucos para narração e dissertação.

Nesse ínterim, argumenta Santos (2004):

A progressão na apresentação destes textos é eminentemente unilinear e a perspectiva de ensino assumida é de cunho prescritivo e normativo. Neste contexto, a aprendizagem consiste numa “imitação dirigida” e o desenvolvimento da escrita ocorre a partir da reprodução de um input oferecido pelo professor. Essa ênfase na imitação pode ser atestada através da orientação de exercícios de cópia e reprodução presentes em diferentes guias curriculares.

Pedagogicamente, o currículo tradicional, no qual se desenvolveu esse modelo de ensino, é marcado pelo papel diretivo do professor, cabendo ao aluno uma atitude passiva diante do que lhe é apresentado pelo mestre. Uma das características básicas da pedagogia que sustenta o currículo clássico é o sentido de permanência e inviolabilidade dos fatos e verdades morais que asseguram o princípio de fixidez e correteude do currículo. Isto é, os fatos e valores transmitidos pelo currículo são elementos imutáveis - mesmo com o passar dos anos, e tudo aquilo que não corresponder aos padrões de correteude pretendidos pela escolarização deve ser eliminado da e pela escola.

É o que deve acontecer, por exemplo, com o dialeto trazido para dentro da escola pelas crianças das camadas menos favorecidas, que deve ser substituído pelo dialeto padrão, por ser considerado “a verdade” em termos de uso da língua.

2.4.2 Ênfase na diversidade de Textos

As atividades de linguagem que costumam ser realizadas nas escolas, conforme Schneuwly e Dolz (1999, p. 11) são do “tipo ideal – descrição, narração e dissertação”, usadas com propósitos de ensino e aprendizagem, sem estarem necessariamente ligadas às práticas sociais ou ao contexto histórico-social do aluno. As atividades de produção textual passam a ser tratadas, segundo os autores, “[...] desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”.

Assim, durante muito tempo, a prática docente se deu em uma abordagem chamada retórico-gramatical. De acordo com essa abordagem, marcada historicamente nas práticas docentes anteriores aos anos 80, o ensino era difundido em um espaço de reprodução e descontextualização que considerava a linguagem como algo abstrato. A maior preocupação era com relação ao que chamamos de higienização textual, ou seja, com a prática de corrigir os erros gramaticais, ortográficos usados para a produção do texto.

É flagrante que essa concepção desconsidera totalmente o sujeito-escriptor, o contexto da situação de escrita, bem como o papel social que tem o discurso (BONINI, 2002).

Como observa Santos (2004), em virtude dos deslocamentos dos princípios orientadores do ensino de língua no final da década de 1970 e início dos anos 80, iniciou-se um processo de questionamento e revisão do ensino vigente. Nesse momento, surge um movimento que se propõe a reconceitualizar não só os objetivos do ensino, mas, sobremaneira, os objetos de ensino, aliados aos pressupostos e procedimentos didáticos.

Ainda acrescenta a autora que a luta histórica das camadas menos favorecidas pelo direito à escolarização, no caso do Brasil, vinha provocando uma expansão da rede pública de ensino. A presença na escola de uma clientela cuja cultura e linguagem eram diferentes da cultura e linguagem valorizadas pela instituição escolar, indica a necessidade de mudanças de orientação na forma de se conceber o ensino, em especial, do ensino de língua.

Assim, essa necessidade de mudança provoca um movimento de discussão acerca dos problemas educacionais. Junto a este movimento de questionamento e de reestruturação do ensino, estava à possibilidade de utilização de paradigmas advindos das ciências da linguagem como, por exemplo, a Linguística da Enunciação, e das teorias do conhecimento como a Psicologia Cognitiva e Filosofia da Linguagem (sobretudo os princípios teóricos de Vigotsky e Bakhtin).

Nesse sentido, destaca Marinho (1998, p. 49):

É nessa complexa rede interdisciplinar que da Linguística Textual, da Pragmática, das teorias enunciativas, do Interacionismo vygotskiano e do Construtivismo que os currículos contemporâneos tentam alçar voo para um novo terreno epistemológico.

Deste processo resultou, portanto, a elaboração de diferentes propostas de ensino produzidas no período que vai da segunda metade dos anos 80 até início dos anos 90 do século passado. Todavia, apesar das diferentes autorias e das distâncias geográficas, segundo Geraldi et al (1996, p. 314), “os documentos mais se aproximam que se distanciam.”

Um dos primeiros aspectos a ser considerado na elaboração das propostas deste período é a concepção de língua defendida pelos documentos. A nova perspectiva de ensino da língua pautou-se numa visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num mero instrumento.

Em consequência desta concepção de língua, o texto adquire um papel relevante no ensino, tanto da leitura quanto da escrita. Na verdade, ele passa a ser o centro do ensino de língua prescrito, tendo a gramática um papel secundário e posterior ao domínio e uso da linguagem.

Santos (2004) afirma, ainda, que é neste contexto que a prescrição do ensino da produção textual assume uma nova perspectiva. Segundo a pesquisadora, um dos aspectos enfatizados é que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Sendo assim, escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. A escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre escritor e seu possível leitor. Por isso, escrever uma carta para um amigo não é o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma empresa. A razão para as diferenças dos tipos textuais encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto.

Por esse motivo, um dos lemas deste período é a importância de se diversificar a escrita e de criar situações autênticas de produção de texto no interior da escola. É preciso que os textos reais, frutos de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar e não apenas os modelos escolares tradicionais baseados nos textos clássicos.

Alega-se que não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola. Coloca-se, então, a necessidade de levar o aprendiz ao domínio dos diferentes tipos de texto tal qual eles aparecem nas práticas de referência. Isto porque, só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no cotidiano.

Ainda consoante Santos (2004), nessa concepção o importante, então, é que o aprendiz da língua se defronte com diferentes tipos de texto e possa produzi-los, pois através dos usos destes textos e de uma prática de ensino que se aproxime dos seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos. Observa-se que a ênfase e preocupação estavam sobre a apresentação de tipologias textuais e uma das questões que se colocava era quais textos priorizar na escola. De forma geral, a orientação era que se trabalhasse a maior variedade possível de textos de forma a se disponibilizar o contato com os mais variados tipos textuais.

Embora os princípios orientadores explicitados pelas propostas de ensino elaboradas a partir da década de 1980 tenham sido de fundamental importância para as transformações no ensino de língua escrita, algumas críticas se fazem com relação a alguns aspectos que, se não colocados explicitamente pelas propostas, podem ser depreendidos do modo como as temáticas são tratadas.

No que diz respeito ao ensino da produção de textos, Santos (2004) destaca também que um dos questionamentos que se pode levantar é a crença de que os textos que funcionam na realidade extraescolar possam entrar na escola da mesma forma que funcionam fora dela. Dessa maneira, há a negação da escola como um lugar específico de ensino-aprendizagem o que, pelas suas peculiaridades, acaba por transformar as práticas de referência nas quais os textos vão ser utilizados e produzidos. Sendo a escola um lugar específico de ensino-aprendizagem, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade.

Ao entrar no processo de ensino, as situações de produção textual, embora remetendo às situações nas quais tais textos são utilizados nas práticas de linguagem na sociedade, apresentam características peculiares à situação de ensino nas quais estão inseridas. Como ressalva Marinho (1998, p. 77),

A necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria importante, também, uma explicitação das condições de “transferência” de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação.

Ainda sobre este aspecto, Marinho (1998, p. 75) discutindo a função da leitura e da escrita, nesses currículos, afirma que a apresentação dos textos se traduz, preferencialmente, por uma lista de tipos de textos que circulam na sociedade, sem que se “explicita que função sociocomunicativa cumpririam na escola, embora sirvam como modelos para o aprendizado da escrita”.

Percebe-se, mais uma vez, a ideia de modelos a serem imitados. Embora não se trate aqui de modelos de boa escrita ou de textos exclusivamente escolares, não se fala de um trabalho de explicitação e de ensino destes textos, mas apenas de aprendizagem que se daria através do exercício de escrita destes textos. Juntamente com esta lista de textos a serem trabalhados era encontrada uma lista de conteúdos gramaticais, sem que se esclarecesse para o leitor das propostas como trabalhar aqueles conteúdos do ponto de vista da produção textual e não da simples análise sintática, apenas no nível da oração (SANTOS, 2004).

Apesar destas e outras críticas que possam ser feitas às propostas em geral, não desconsideramos os avanços promovidos do ponto de vista da sistematização de uma nova concepção de ensino-aprendizagem da língua.

Diferentemente do que protagonizava o currículo tradicional, nesta nova perspectiva, o aluno tem um papel ativo de construtor de conhecimentos. Daí privilegiar-se o aprender-fazendo, o aprender-escrever-escrevendo.

Um dos avanços promovidos pelas propostas quanto ao ensino da língua escrita é, sem dúvida, o fato de a linguagem ser vista como sendo eminentemente social e com propósitos e não como algo abstrato e formal, e focalizando o seu uso em um contexto particular. Outro aspecto é reconhecer que o aprendiz não é passivo e mobiliza seus conhecimentos como usuário da língua no seu processo de aprendizagem.

2.4.3 Ênfase nos Gêneros Textuais.

Ensinar linguagem sob a perspectiva de gênero não é o mesmo que ensinar “tipos de texto”, mas sim, trabalhar “com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”, “com as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel [na sociedade] tende a produzir” (MARCUSCHI, 2005, p.10).

Assim, a prática de ensino de textos, através do conhecimento dos gêneros textuais, representa uma sedimentação que privilegia as práticas sociais como foco orientador para a leitura e para a produção textual.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), muito embora algumas escolas tenham como prática docente a preocupação com os gêneros do discurso para a aprendizagem da escrita de textos, percebe-se que essa abordagem muitas vezes é centrada na objetivação e conseqüente fossilização dos gêneros, pois não levam em consideração os seus aspectos sociocomunicativos, traduzindo os gêneros em formas puramente linguísticas de expressão do pensamento. Dessa forma, defendem a atuação de ensino através dos gêneros textuais como forma de desenvolver a competência textual do aluno, estabelecendo, assim, a articulação entre a prática social e o que se ensina na escola, superando os artificialismos que muitas vezes são reproduzidos na prática docente.

Os gêneros do discurso sob a perspectiva de Bakhtin (1997) têm como fundamento a tese do uso da linguagem em determinados contextos situacionais e culturais, e a afirmação de que diferentes esferas sociais de ação linguística se dão por meio de enunciados orais, escritos, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas

esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, como também, e, principalmente, por sua construção composicional.

Nesse sentido, a perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero, semelhante aos princípios expostos no item anterior, está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica. A noção de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura linguística. De acordo com Schneuwly e Dolz (1995), o gênero funciona como um modelo comum que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem.

A esse respeito, Santos (2004) salienta que, se entendermos que o processo de escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, sobre o seu propósito e habilidades no uso desta modalidade da língua, então o desenvolvimento da escrita ocorre através da promoção do potencial do aluno e de fornecimento de *input* pelo professor. Por esse motivo, na abordagem do ensino da escrita a partir dos gêneros, deve-se estar atento não apenas para a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também para as convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual).

Em relação a esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa enfatizam que

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. (PCN, 1998, p. 74).

O que podemos ver a partir do que preconizam os PCN é a necessidade de tornar mais real e efetivo o trabalho do aluno na escola como produtor de textos, textos que possam levar esse aluno a múltiplas formas de atuação social, encarando e enxergando a atividade de escrita não como um fim (geralmente de avaliação), mas como o caminho para a expressão daquilo que tem a dizer em determinado momento.

Assim, no ensino, o aluno deve ser levado a analisar os diferentes propósitos que informam os modelos de regularidades na linguagem. Considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino da produção textual não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero a ser estudado.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (1995 p. 15), enfatizam que:

(...) o ensino que visa ao domínio textual requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica. Constituindo-se o aprendizado da escrita uma aprendizagem social e os gêneros construções sócio-históricas, sua apropriação e domínio se efetuam sempre no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada.

Concomitantemente a isso, inúmeros pesquisadores têm defendido um ensino sistemático da produção escrita de diferentes gêneros, desde o início da escolaridade. Não se trata apenas de permitir o acesso, o manuseio ou a produção de diferentes tipos de textos, mas efetivar um ensino sistemático explicitando-se “o conhecimento implícito do gênero” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1995, p. 35). Essa perspectiva implica rever as propostas dos anos de 1980, assumindo um trabalho de didatização que não foi explicitado nestes documentos.

Santos (2004) destaca que estes autores discutindo esta questão, apresentam, dentre as razões para que este desdobramento ocorra, o fato de que, ao mesmo tempo em que a escola reflete o mundo extraescolar, ela difere discursivamente deste mundo. Isto implica dizer que o conhecimento escolar é constituído por generalizações e requer muitas vezes o uso de metalinguagens. Ao afirmarem isto, os autores não estão defendendo o ensino da metalinguagem e da gramática normativa, mas argumentam que o acesso a certos domínios e discursos requer a sua explicitação. Por isso, faz-se necessário trazer para a escola explicitamente os “como” e “porquês” da linguagem.

Neste sentido, os pesquisadores genebrinos consideram que a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo à melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes.

Este trabalho didático deve procurar por os alunos, ao mesmo tempo, em uma situação o mais perto possível de verdadeiras situações de comunicação e que tenham um sentido para eles, mas também deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer-aprender. Isto implica não desconsiderar a noção de “modelo”, mas agora em outra perspectiva diferente da tratada nos currículos tradicionais e na proposta dos anos de 1980.

Não se trata de modelos de bons textos, como modelos a serem imitados, nem textos previamente elaborados ou desnaturalizados para serem trabalhados na escola. Antes, pressupõe que, para aprender a escrever um determinado gênero textual, o aluno deve ser

posto em contato com um repertório textual do gênero que está aprendendo e que lhe sirva de referência.

Em relação a este aspecto, Dolz et all (2004, p. 70) salientam que:

“É importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas e reais: uma verdadeira explicação de um fenômeno desconhecido; uma verdadeira descrição de uma catedral para um Guia Turístico; uma verdadeira receita culinária que possa ser feita em casa.”

Embora existam diferenças entre as alternativas propostas para o ensino-aprendizagem da escrita a partir dos gêneros, um aspecto perpassa todas elas: *a de que aprender a escrever é uma prática social que se constrói com a ajuda de uma intervenção sistemática e planejada.* Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que ocorre de forma espontânea.

Sercundes (2011, p. 79) categoriza como “metodologia escolar que leva os alunos à produção do texto” os tipos de práticas que respondem a diferentes concepções sobre o ato de escrever e a diferentes concepções de escrita. Para essa pesquisadora, há três linhas metodológicas:

2.4.4 A Escrita como Dom

Na concepção de escrita como dom, os tipos de atividades propostas em sala de aula levam o aluno a pensar que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados. Aos outros resta conformar-se. A orientação dada para a prática da produção escrita é necessário simplesmente que se tenha um título, um tema e os alunos escrevem, praticamente não há atividade prévia para se iniciar um trabalho de produção. Segundo a pesquisadora é “uma produção sem atividade prévia” (SERCUNDES, 2011, p. 79) ainda, consoante a pesquisadora “ é uma concepção hoje ausente, só ocorrendo para ocupar um espaço de tempo e manter a disciplina” (*idem*, p. 99).

2.4.5 A Escrita como Consequência

Nesta concepção de escrita, o ponto de partida é o saber oral, o qual conduzirá a uma escrita, a um registro, muitas vezes homogeneizado desse saber, verificando-se que esse registro é consequência do trabalho realizado. Assim, basta ler um texto, ver um filme, dar um

passaio etc. para que se tenha um pretexto para a produção escrita. Nesse sentido, a pesquisadora ressalta que, nessa concepção, o texto é visto como:

- i) registro escrito de um sabido que servirá para uma nota ou avaliação;
- ii) produto para uma correção que, na maioria dos casos, busca a higienização³; ou leva à premiação, que funciona como a publicação resultante de uma recompensa do produto acabado.

2.4.6 A Escrita como trabalho

O trabalho parte, também, do saber oral, nesta concepção, mas a grande diferença, é que esse saber é reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita, consoante Sercundes (2011) é tida como uma contínua construção do conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, ou seja, “todas as atividades de produção escrita realizadas partem de um processo contínuo de aprendizagem” (p. 92) e, além do mais, nessa concepção “o aluno tem melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento” (p. 93) além de que “ ele [o aluno] estará mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e consequentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se dela” (p. 93)

Como explicitado anteriormente, há uma tendência de que estas práticas de ensino da escrita coexistam, ainda que uma delas se sobreponha (pelo menos ao nível das propostas oficiais) às demais, em determinados momentos. Procuraremos, então, observar neste estudo de que forma estas diferentes concepções de ensino da escrita encontram-se presentes nos cursos de formação de professores de língua materna (Letras/Português) e de que modo elas influenciam no fazer pedagógico desses futuros docentes.

2.5 O ensino da produção escrita nos PCN

Os PCNs constituem um referencial para fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, a qual já vinha ocorrendo em diversos locais. Sua função é orientar e

³ Higienização da escrita aqui é entendida como conceitua Jesus (2011, p. 104) “processo em que a reescrita de textos transforma-se em numa espécie de ‘operação limpeza’ em que o objetivo principal consiste em eliminar as impurezas previstas pela profilaxia linguística”. Nesse sentido, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergente na interlocução.

garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

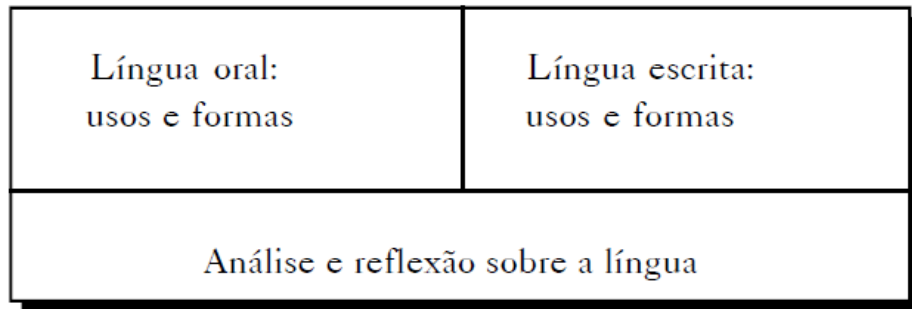
Vale lembrar que, pela sua própria natureza, configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (PCN, 1997, p. 13).

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, através da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (PCN, 1997, p. 35).

Além do mais, considera-se que a linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, conforme demonstra o quadro dos blocos de conteúdo:

Quadro 1 – Bloco de Conteúdos

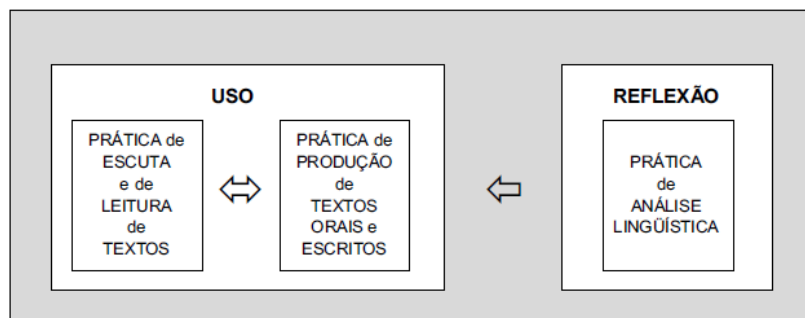


Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (2007)

O bloco de conteúdos "Língua escrita: usos e formas" subdivide-se em "Prática de leitura" e "Prática de produção de texto", que, por sua vez, se desdobra em "Aspectos discursivos" e "Aspectos notacionais"⁴.

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO. Aparecem, portanto, como "Prática de leitura", "Prática de produção de texto" e "Análise e reflexão sobre a língua", conforme esquema abaixo:

Quadro 2 – Organização dos conteúdos de LP



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (2007)

Mesmo apresentadas como dois sub-blocos, destaca-se nos PCNs a necessidade de se compreender que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da "fala letrada") e a fala influencia a escrita (o aparecimento de "traços da oralidade" nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu

⁴ Os aspectos notacionais referem-se às características da representação gráfica da linguagem e os aspectos discursivos referem-se às características da linguagem em uso

conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

No que diz respeito à prática de produção de textos, enfatiza esse documento que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores⁵ competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (PCN, 1997, p. 47), além de que caracteriza o escritor competente como aquele que:

(...) ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão; que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero;. sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões; capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto; capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (PCN, 2007, p. 48).

Destaca-se, ainda, nos PCNs (1997) que as pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais através da leitura do que da própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e que a escrita não é o espelho da fala.

Assim, o conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever através de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer

⁵ O termo “escritor” foi utilizado nos PCNs para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir

aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a escrever, escrevendo" (PCN, 1997, p.48).

Defende-se, também, nesse documento que para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados "oficialmente" no mundo da escrita através da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Assim, o trabalho educativo com a produção escrita é enfatizado:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente. (PCN, 1997, p.49)

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

Formar escritores competentes, pressupõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produz

esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

Assim, uma forma de trabalhar a criação de textos, segundo os PCNs, são as oficinas ou ateliês de produção. Uma oficina é uma situação didática onde a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, em função do que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas e todo tipo de fonte impressa eventualmente necessária (até mesmo um banco de personagens criados e caracterizados pelos próprios alunos para serem utilizados nas oficinas).

Finalmente, é importante destacar que nem todos os conteúdos são possíveis de serem trabalhados através de propostas que contextualizem a escrita de textos: às vezes, é preciso escrever unicamente para aprender. O importante, de qualquer forma, é dar sentido às atividades de escrita.

3 A PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos inicialmente a Contextualização da Pesquisa (3.1). Em seguida, trazemos os Registros (3.2) e, por último, apresentamos os Instrumentos de Coleta dos Dados (3.3) bem como os Procedimentos Metodológicos (3.4) que foram utilizados na análise dos dados.

3.1 Contextualização e Universo da Pesquisa

Esta pesquisa é de natureza Aplicada, uma vez que nos dispomos a investigar o problema mediado e constituído na e pela linguagem, pois como afirma Moita Lopes (1996), a pesquisa em Linguística Aplicada se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto na escola como fora dela.

Nesse sentido, a preocupação desta pesquisa em fazer um diagnóstico da formação que o acadêmico do curso de Letras da UFC recebe sobre o processo de ensinar a escrita, durante o período de sua formação, com o intuito de contribuir para a formação do professor de língua materna, aproxima-se da LA, já que desejamos entender um problema da vida humana que é perpassado pela linguagem. Outro aspecto que consideramos imprescindível para a Linguística Aplicada e que mantém sintonia com esta pesquisa diz respeito à busca pela possibilidade de transformação da sociedade por meio de uma mudança das práticas de sala de aula.

Quanto aos objetivos, este trabalho classifica-se como uma pesquisa descritiva, uma vez que esse tipo de pesquisa visa “descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, bem como “preocupação com a atuação prática” (GIL, 2002, p. 42). Além de que neste tipo de pesquisa busca-se descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, o que mantém relação com nosso trabalho, visto que temos essa intenção.

Os dados, em sua grande maioria, foram coletados em uma pesquisa de campo, embora alguns tenham sido provenientes de documentos. Gil (2002, p. 53) argumenta que a “pesquisa de campo é desenvolvida, basicamente, por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevista com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”, sendo que esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como análise de documentos, filmagens e fotografias.

A pesquisa de campo é desenvolvida no próprio local em que ocorrem os fenômenos, por isso seus resultados costumam ser mais fidedignos. Além disso, exige que “o pesquisador permaneça o maior tempo possível na comunidade ou grupo pesquisado, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes, as convenções que regem o grupo estudado” (GIL, 2002, p.53).

3.1.1 O Curso de Letras

Esta pesquisa desenvolveu-se no Curso de Letras/Língua Portuguesa/UFC⁶. O curso funciona no período diurno, com regime semestral e oferece 240 vagas em um só vestibular anual, com a entrada de 120 alunos no primeiro semestre e 120 no segundo semestre de cada ano. O período médio para integralização é de quatro (04) anos para Habilitação Simples e cinco (05) anos para Habilitação Dupla, sendo, dessa forma, o período máximo de sete (07) anos para Habilitação Simples e oito (08) anos para Habilitação Máxima.

Em seu início, o Curso de Letras integrava-se à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Ceará, estruturada nos moldes da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, cujo regime didático havia sido estabelecido pelo Decreto Lei N.º 9092 de 26 de março de 1946.

O primeiro currículo do Curso de Letras, constante do primeiro Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi aprovado pelo Conselho Universitário, em 14 de julho de 1961, Resolução n.º 102, na forma do artigo 3º da Lei N.º 3866 de 25 de janeiro de 1961. Constava de um regime de quatro séries anuais para o Bacharelado e para a Licenciatura, compreendendo três áreas de estudo: Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Clássicas.

Ao longo dos anos de existência do Curso de Letras, algumas alterações podem ser verificadas no currículo. Dentre elas destacam-se a do parecer n.º 73/63, em 06/12/63, que tratou da classificação das disciplinas em regulares e complementares e a do parecer n.º 943/65 do Conselho de Ensino Superior-CESU que alterou o currículo do Curso.

Especificamente no Curso de Letras, a discussão para elaboração do Projeto Pedagógico ocorreu inicialmente com a apresentação e discussão das Diretrizes Curriculares, seguida da redefinição dos objetivos do Curso, do perfil necessário ao licenciado em Letras e da explicitação das habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o Curso.

⁶ Informações disponíveis em <http://www.cursodeletras.ufc.br/>

O atual currículo do Curso de Letras, aprovado no colegiado do curso em 13/12/2005 manteve a oferta das licenciaturas em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa e Língua Alemã e respectivas literaturas, Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas, Língua Portuguesa e Língua Francesa e respectivas literaturas, Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas, Língua Portuguesa e Língua Italiana e respectivas literaturas.

Além da oferta das licenciaturas mencionadas acima, o colegiado da Coordenação do Curso de Letras aprovou, em 2007, a oferta da Licenciatura em Língua Portuguesa e Línguas Clássicas, na forma de segunda habilitação, para os alunos que já concluíram o Curso de Letras. Na atualidade, o currículo do Curso de Letras em forma de habilitação dupla (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna) possui um total de 3.784 horas, distribuídas em 9 (nove) semestres, e um total de 3.144 horas para a habilitação única em Língua Portuguesa.

De um modo geral, **o Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará** pretende “formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania”. Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de **produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos**); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias. (PPP- UFC, p. 05).

3.1.2 Participantes

Os participantes dessa pesquisa foram alunos do oitavo semestre do curso de Licenciatura em Letras /Língua Portuguesa da UFC. A turma A era composta de 15 alunos e a turma B de 14 alunos. Sendo que apenas 21 alunos responderam ao questionário. (03 alunos não concordaram em participar da pesquisa e 05 não estavam presente no dia da aplicação).

Do universo de 21 participantes da pesquisa, 15 têm idade na faixa de 16 a 25 anos e 06 entre 26 a 35 anos de idade; 75% já exercem atividade de docência (professor temporário - redes estadual, municipal e particular, curso preparatório para vestibular, estágio Popfor, projeto Mais Educação, reforço escolar, Monitoria UFC). Além disso, constatamos também que a maioria dos alunos é egressa de escolas particulares em que cursaram todo ou a maior

parte do Ensino Médio (11 sujeitos do total), seguido de alunos provenientes da escola pública (08 sujeitos). Além disso, para todos os informantes este é o primeiro curso superior que frequentam. Este é, portanto, o perfil dos sujeitos pesquisados. Sabemos que essas variáveis não influenciarão em nossa análise, mas consideramos importante delinear o perfil dos sujeitos que foram nosso objeto de estudo.

Também participaram desta pesquisa docentes do curso de Licenciatura em Letras /Língua Portuguesa da UFC, da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita.

Responderam ao questionário 02 professores titulares da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita. Quanto à formação profissional, o quadro que se verifica é o seguinte: os dois professores formadores são formados em Letras e possuem títulos de doutores em Linguística. Quanto à atuação, os dois sujeitos atuam na graduação, e na pós-graduação; um sujeito já exerce a função de professor numa faixa de 16 a vinte anos e o outro há aproximadamente cinco anos e todos exercem a carreira em uma única instituição de ensino, a UFC. Em relação à atuação na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, um sujeito declarou que atua numa faixa de um a cinco anos e o outro sujeito afirmou que ministra essa disciplina numa faixa de 16 a 20 anos.

3.1.3 Pilotagem⁷

Para estarmos certos do tratamento a ser dado aos registros da pesquisa, foi realizada uma pilotagem com os sujeitos da pesquisa. O estudo piloto contou com a participação de 24 sujeitos: 19 alunos do oitavo semestre do curso de Letras/Habilitação Língua Portuguesa da UFC, que estavam cursando a Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, 04 alunos da disciplina Estágio em Ensino de Língua Portuguesa e um professor formador, titular dessa disciplina do mesmo curso e instituição. Aos 19 alunos e ao professor da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita aplicamos os questionários e observamos as aulas ministradas pelos 04 alunos da disciplina Estágio em Regência.

⁷ Estudo piloto realizado nos meses de outubro e novembro de 2011. Os questionários foram aplicados aos alunos (professores em formação) do Curso de Letras da UFC, matriculados na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita. As observações foram realizadas nas aulas dos alunos que cumpriam o Estágio em Regência na Escola Liceu Messejana.

A pilotagem auxiliou-nos na realização desta pesquisa, na seleção e coleta dos registros e nos objetivos de análise, principalmente nos critérios para a análise. Ela serviu como uma amostra, apontando-nos, inclusive, as mudanças necessárias. Logo, a pilotagem foi representativa para o amadurecimento da própria pesquisa.

3.2 Os Documentos

A primeira parte do corpus constituiu-se por documentos referentes ao Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, a saber: Projeto Político Pedagógico⁸, ementa das disciplinas, integralização curricular⁹ e planos de disciplina (Anexos A, B e C) que foram objetos de análise da nossa pesquisa.

3.2.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras

O projeto político-pedagógico é o instrumento que releva o desenvolvimento e avaliação do processo educacional, a qualidade e o respeito aos direitos e deveres da comunidade escolar e as condições de igualdade oferecidas e praticadas, no sentido de acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. Portanto, toda instituição tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico

O PPP do curso de Letras constitui, portanto, o instrumento norteia as de formação do profissional ou futuro professor de Língua Materna e Estrangeira¹⁰. Nesse sentido, buscamos traçar delinear o perfil do graduando em Letras vislumbrado pelo PPP. Para isso, nossa análise centrou-se nos seguintes aspectos que consideramos relevantes para responder às nossas questões de pesquisa: **os objetivos do curso, o perfil necessário ao graduado em letras e as competências e habilidades** que o curso pretende desenvolver em seus discentes.

3.2.2 A Integralização Curricular do Curso de Letras

⁸ Disponível em www.cursodeletras.ufc.br/ingressos.htm

⁹ Tanto as ementas das disciplinas quanto a integralização curricular fazem parte do PPP, portanto estão no Anexo 1.

¹⁰ O PPP do Curso de Letras da UFC contempla além da Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, as habilitações em Línguas Estrangeiras.

O curso de Letras/Português da UFC constitui-se de três unidades curriculares: (a) unidade curricular de Língua Portuguesa (b) unidade curricular de Linguística e (c) unidade curricular de Teoria e Prática de Ensino. No total, o curso de Letras oferta 47 disciplinas obrigatórias e 75 optativas, sendo que a carga horária didática no curso de Licenciatura em Letras, de acordo com o PPP/ deverá integralizar, no mínimo, 2.800 horas, conforme matriz curricular abaixo:

Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso de Letras

HA37A - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas						
SEMESTRE I						
CODIGO	DISCIPLINA	H/A - CCC ²	H/A - PCC ³	H/A - ES ⁴	CRÉD	PRÉ-REQ.
HB763	Introdução à Linguística	48	16	-	04	-
HB001	Língua Portuguesa: Fonologia	48	16	-	04	-
HG034	Teoria da Literatura I	48	16	-	04	-
HD901	Introdução à Filosofia	64	-	-	04	-
HC001	Língua Inglesa para fins específicos I	48	16	-	04	-
HC002	Língua Francesa para fins específicos I	48	16	-	04	-
HC003	Língua Italiana para fins específicos I	48	16	-	04	-
HC004	Língua Alemã para fins específicos I	48	16	-	04	-
HC005	Língua Espanhola para fins específicos I	48	16	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		272	48		20	-
SEMESTRE II						
HB002	Língua Portuguesa: Vocábulo	48	16	-	04	-
HB786	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	48	16	-	04	
HG035	Teoria da Literatura II	48	16	-	04	HG034
PB091	Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação	64	-	-	04	-
HC006	Língua Inglesa para fins específicos II	48	16	-	04	HC001
HC007	Língua Francesa para fins específicos II	48	16	-	04	HC002
HC008	Língua Italiana para fins específicos II	48	16	-	04	HC003
HC009	Língua Alemã para fins específicos II	48	16	-	04	HC004
HC010	Língua Espanhola para fins específicos II	48	16	-	04	HC005
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	-
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	-
OBS. O ALUNO DEVERÁ CURSAR 02 SEMESTRES DE UMA MESMA LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FINS ESPECÍFICOS, POR EXEMPLO: Língua Italiana para fins específicos I e Língua Italiana para fins específicos II.						
SEMESTRE III						
HB003	Língua Portuguesa: Frase	48	16		04	
HB768	História da Língua Portuguesa	48	16		04	
HG065	Literatura Portuguesa I	48	16		04	HG035
HG066	Literatura Brasileira I	48	16		04	HG035
HG067	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa ⁵	48	16		04	HG035
	Disciplina Optativa	64			04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	

SEMESTRE IV						
HB004	Língua Portuguesa: Texto e Discurso	48	16		04	
HB005	Linguística: Formalismo	64			04	
HG068	Literatura Portuguesa II	48	16		04	HG065
HG069	Literatura Brasileira II	48	16		04	HG066
HC011	Latim I: Língua e Cultura	48	16		04	
	Disciplina Optativa	64			04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	
SEMESTRE V						
HB006	Linguística: Funcionalismo	48	16		04	
HB007	Linguística de Texto	48	16		04	
HG070	Literatura Portuguesa III	48	16		04	HG068
HG071	Literatura Brasileira III	48	16		04	HG069
HC012	Latim II: Língua e Cultura	48	16		04	HC011
	Disciplina Optativa	64			04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	
SEMESTRE VI						
CODIGO	DISCIPLINA	H/A - CCC ²	H/A - PCC ¹	H/A - ES ³	CRÉD	PRE-REQ.
HG072	Literatura Portuguesa IV	48	16		04	HG070
HG073	Literatura Brasileira IV	48	16		04	HG071
PB090	Psicologia do Desenvolvimento e da	64			04	-
	Aprendizagem na Adolescência					
PB092	Estrutura, Política e Gestão Educacional	64			04	
PC011	Didática I	64			04	
	Disciplina Optativa	64			04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		352	32		24	
SEMESTRE VII						
HB008	Semântica	48	16		04	
HB009	Estágio em Ensino de Leitura			64	04	HB001, HB002, HB003, HB004
HB010	Estágio em Ensino da Análise Linguística			32	02	HB001, HB002, HB003, HB004
HB011	Estágio em Ensino da linguagem oral e da linguagem escrita			32	02	HB001, HB002, HB003, HB004
HG074	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa I			64	04	HG072, HG067, HG073
HG063	Seminários de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Literatura Vernácula			32	02	HG072, HG067, HG073
	Disciplina Optativa	64			04	
	Disciplina Optativa	32			02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		144	16	224	24	
SEMESTRE VIII						
HB012	Estágio em Ensino de Língua Portuguesa			96	06	HB009, HB010, HB011
HG075	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa II			96	06	HG074, HG063
HC614	Filologia Românica	48	16		04	HC012
	LIBRAS ⁴	64			04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		112	16	192	20	
+ 200 H/A de Atividades Complementares = 12,5 créditos / Total de Créditos: 184 + 12,5 = 196,5						

Uma vez que nosso objetivo é investigar como se configura o ensino da produção do texto escrito em nível superior e fazer um diagnóstico da formação proporcionada ao professor no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará no que tange ao processo de ensinar a escrita na língua materna, pareceu-nos relevante analisarmos as disciplinas que trabalham com a produção escrita, identificando, na matriz curricular, quantas e quais disciplinas contemplam questões de produção textual.

Nesse sentido, foi necessário elegermos alguns critérios para selecionarmos as disciplinas que contemplam conteúdos voltados para esse fim. Assim, partindo da matriz curricular do curso identificamos nas ementas dos programas de disciplinas expressões como “produção de texto”, “produção oral e escrita”, “produção textual”, “ensino de gêneros textuais”. Pressupomos que essas expressões demonstram que a disciplina aborda questões relativas ao ensino e aprendizagem da produção do texto escrito, estando, portanto, em consonância com nosso foco de análise.

3.2.3 Os Programas das Disciplinas

Usando os critérios mencionados no item 3.2.2, analisamos os programas de disciplinas, levando-se em consideração os objetivos e conteúdos voltados para questões relacionados à produção escrita. Assim, identificamos três disciplinas que se propõem a trabalhar com a produção do texto escrito, de forma teórica ou prática, embora apresentem objetivos diferentes: Leitura e Produção do Texto Acadêmico, Gêneros Textuais e Ensino e Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita.

De modo geral, essas disciplinas possuem um Programa que consta de informações básicas e necessárias, tanto ao professor quanto ao aluno, como identificação do curso e da disciplina, códigos do curso e da disciplina, modalidade, currículo(s), turno, departamento, carga horária teórica e prática, regime da disciplina, justificativa, ementa, descrição do conteúdo, bibliografia básica e complementar e observações. Nos programas das disciplinas não constam os procedimentos metodológicos e nem a sistemática de avaliação a serem utilizadas pelos docentes.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Analisamos as respostas dadas aos questionários sócio-educacionais pelos alunos e pelo(s) professor(es) da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, como o intuito de fazer um levantamento do contexto teórico-metodológico que norteia o ensino da produção do texto escrito na Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFC.

As respostas dos docentes ao questionário (Apêndice A) forneceram dados relacionados à sua formação e ao exercício na docência, bem como a questões relativas à sua prática de ensino, especificamente em relação à disciplina ministrada. Por outro lado, as respostas dos alunos (professores em formação) ao questionário (Apêndice B) permitiram-nos averiguar se, ao final de formação, na disciplina HB011, os conhecimentos teóricos de questões relacionadas à produção escrita são trazidos para a prática pedagógica do futuro docente.

A fim de descrevermos como é realizado o ensino de produção do texto escrito no Estágio Supervisionado pelos professores em formação, se são levadas em considerações as teorias e abordagens apontadas nos questionários, realizamos gravações em áudio e vídeo das aulas observadas; esse material constitui a terceira parte do corpus da pesquisa. Assim, os grupos de estagiários foram acompanhados no período em ministraram as aulas do estágio.

Nesse sentido, gravamos aulas da disciplina Estágio em Língua Portuguesa (Regência), uma vez que essa atividade acadêmica é que deve assegurar integração entre teoria e prática em situação real de vida e trabalho, com vistas à formação profissional e pessoal do discente e por ser nela que o graduando põe em prática, em uma situação de ensino, o conhecimento que adquiriu durante o curso, ao realizar o estágio obrigatório nos Ensino Fundamental e Médio.

Durante as aulas, observamos **aspectos didático-metodológicos** da aula como um todo e, mais especificamente, **do ensino da produção escrita**. De um modo geral, procuramos evidenciar: a organização da aula, as referências teórico-metodológicas mobilizadas durante as aulas, os recursos didáticos utilizados pelo professor e o processo interativo docente/discente. Em relação ao enfoque dado ao ensino da produção escrita, buscamos identificar a abordagem do ensino da escrita privilegiada durante a aula, as etapas do trabalho com a produção escrita, os aspectos de textualidade abordados (coerência, coesão, audiência, finalidade, intencionalidade, intertextualidade), os registros e gêneros trabalhados, as atividades propostas para produção escrita e os aspectos metalinguísticos contemplados.

Como instrumentos de coleta para obtenção e avaliação dos dados analisados, utilizamos:

3.3.1 Questionários sócio-educacionais (APÊNDICES A e B).

O questionário sócio-educacional direcionado ao professor é constituído de 13 (treze) questões e dividido em duas seções.

A primeira seção é composta de 07 (sete) questões fechadas referentes à experiência docente: na **primeira** questão pretendíamos saber o tempo o em que o docente se graduou em Letras; na **segunda**, qual a formação do profissional; na **terceira**, o docente deveria dizer em que nível(is) de ensino ele atua como docente; na **quarta**, o docente deveria assinalar em quantas instituições de ensino superior ele leciona; na **quinta** pretendíamos saber há quanto tempo o profissional é docente no ensino superior; através da **sexta** pretendíamos saber há quanto tempo o professor leciona na Universidade Federal do Ceará e, na **sétima**, o tempo em que esse profissional é docente da disciplina Estágio em Ensino de Análise Linguística e da Linguagem Oral e Escrita.

A segunda parte do questionário docente, diz respeito a sua atuação pedagógica e é composta de 06 questões abertas. Assim, na **oitava** questão pretendíamos saber *que teorias ou abordagens do ensino de língua sustentam o ensino da produção escrita na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita*; a **nona** questão diz respeito às *concepções de texto, gênero e discurso que orientam o trabalho na disciplina em questão*; na **décima**, esperamos que o pesquisado discorra sobre *os conteúdos, procedimentos metodológicos e sistemáticas de avaliação que são trabalhados na disciplina objeto desta pesquisa*; na **décima primeira**, o pesquisado deveria informar se *no planejamento dos conteúdos, procedimentos metodológicos e sistemáticas de avaliação da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita são consideradas as propostas apresentadas pelos PCN do Ensino de Língua Materna no Ensino Médio*; pretendíamos saber, na **décima segunda** questão, se na disciplina em questão, *são propostas atividades de produção escrita aos professores em formação e quais os tipos dessas atividades e*, finalizando, na **décima terceira** questão pretendíamos saber *o que professor acredita que mais tem influenciado a sua prática de ensino: a experiência como aluno(a) ou os saberes recebidos e sua formação de professor(a)*.

O questionário sócio-educacional direcionado aos alunos é constituído de 12 (doze) questões e dividido em duas seções.

A primeira seção constitui-se de 04 (quatro) questões fechadas e objetivou traçar o perfil desse estudante. Dessa forma, na **primeira** questão perguntamos sobre a *faixa etária do professor em formação*; na **segunda** buscamos saber *se os professores em formação já exercem a função de professor da educação básica*; na **terceira** perguntamos *em que rede de ensino os graduandos cursaram o ensino médio* e a **quarta** se *os discentes já possuem outra graduação e/ou bacharelado*.

Na segunda parte do questionário investigamos sobre o ensino da produção escrita oferecido na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da linguagem Escrita. Compõe-se de 08 questões, sendo 04(quatro) questões abertas e 04(quatro) questões fechadas. A **quinta** questão buscamos saber *se nas aulas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita o professor em formação realiza atividades de produção escrita e que tipos de atividades de escrita são solicitados*; na **sexta** pergunta, questionamos *em qual(is) disciplina(s) do curso de Letras foram estudadas teorias ou abordagens do ENSINO de língua e/ou teorias ou abordagens do ENSINO da produção do texto escrito*; na **sétima**, buscamos saber *que teorias ou abordagens do ENSINO de língua e/ou teorias ou abordagens do ENSINO da produção do texto escrito foram estudadas no curso de Letras*; na **oitava**, o professor em formação deveria numerar indicando a ordem de priorização do *enfoque dado ao ensino da produção escrita nas aulas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita*; na **nona**, o pesquisado deveria indicar o *grau de contribuição dos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação e que contribuem para sua capacitação como professor de produção escrita no ensino médio*; na **décima** questão, perguntamos sobre *quais foram os conteúdos são trabalhados na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita*; na **décima primeira** buscamos saber *se nas aulas da disciplina Estágio em Docência da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, o(a) professor(a) faz referência aos PCN* e, na **décima segunda**, questionamos sobre *o que o professor em formação acredita que mais irá influenciar a prática de ensino dele: a experiência como aluno(a), os saberes recebidos sua formação de professor(a) ou ambos*.

O instrumento acima descrito apresenta uma introdução explicativa para facilitar a compreensão e o preenchimento, sem a ajuda do pesquisador.

3.3.2 Instrumento para observação das aulas e análise das gravações em áudio e vídeo (Apêndice C)

Utilizando-se uma câmera filmadora digital, foram observadas e gravadas um total de 39 aulas no Estágio de Língua Portuguesa, correspondendo a 240 horas de gravação.

Assim, nessas observações, além das gravações em áudio e vídeo, realizamos **anotações** e observações em fichas de observação de aula (Apêndice C). Anotamos os itens referentes aos **aspectos didático-metodológicos** da aula como um todo e, mais especificamente, do ensino da produção escrita.

De um modo geral, procuramos evidenciar nessas anotações: a organização das aulas, as referências teórico-metodológicas mobilizadas durante as aulas, os recursos didáticos utilizados pelo professor e o processo interativo docente/discente. Em relação ao enfoque dado ao ensino da produção escrita, buscamos identificar a abordagem do ensino da escrita privilegiada durante a aula, as etapas do trabalho com a produção escrita, os aspectos de textualidade abordados (coerência, coesão, audiência, finalidade, intencionalidade, intertextualidade), os registros e gêneros trabalhados, as atividades propostas para produção escrita e os aspectos metalinguísticos contemplados.

3.4 Procedimentos Metodológicos

A fim de identificarmos os conhecimentos teóricos sobre produção textual trabalhados na Licenciatura em Letras Língua Portuguesa (Objetivo Específico 1), realizamos dois procedimentos: i) identificação, no Projeto Político Pedagógico, especificamente, na matriz curricular (doravante PPP) do curso, das disciplinas que contemplam questões de produção textual e ii) análise, nos programas dessas disciplinas, dos objetivos e dos conteúdos voltados para questões relacionados à produção escrita. Esses procedimentos constituíram a Etapa 1 da pesquisa - Análise dos documentos

3.4.1 Etapa 1: Análise dos Documentos

A análise documental constitui uma “técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 44).

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos sejam mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. May (2004 p. 21) diz que “os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido”.

Buscamos, portanto, analisar os documentos oficiais que norteiam o currículo do Curso de Letras/Habilitação Língua Portuguesa da Universidade Federal do Ceará: o Projeto Político Pedagógico, matriz curricular, ementas e planos de disciplina, pois acreditamos que através da leitura desses documentos pudéssemos traçar o perfil teórico-metodológico dessa licenciatura: seus objetivos, missão, bases epistemológicas e pedagógicas etc. que nos serviram de base para as próximas fases da pesquisa.

3.4.2 Etapa 2: Aplicação dos Questionários

Com a finalidade de identificar as teorias ou abordagens teóricas relacionadas à produção escrita são trazidas para a prática pedagógica do futuro docente na(s) disciplina(s) de Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita (Objetivo Específico 2), aplicamos um questionário ao professor docente da disciplina (Apêndice A) e um outro ao professor em formação (Apêndice B).

Os participantes de nossa pesquisa (alunos matriculados na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita e no Estágio em Língua Portuguesa e professores dessas disciplinas) foram, inicialmente, convidados a participar de nosso estudo. Explicamos o objetivo de nosso trabalho e pedimos que assinassem o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (Apêndices D, E e F), onde explicitamos o aspecto ético que norteia esta pesquisa, de modo que todos os participantes tivessem conhecimento e consciência de suas responsabilidades do tratamento e uso dos dados obtidos e dos possíveis riscos quando da divulgação dos resultados.

Após essa etapa, foram convidados a responder os dois questionários: um direcionado aos alunos (professores em formação) e outro aos professores com questões sobre o perfil

sócio-educacional. Concordamos com Muñoz (2003 p. 10) quando salienta que “um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema”. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, por exemplo, de alunos, é “possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário” (MUÑOZ, 2003. *idem*).

A aplicação de um questionário permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos. Deste modo é importante ter em conta o que se quer e como se vai avaliar, devendo haver rigor na seleção do tipo de questionário a aplicar de modo a aumentar a credibilidade do mesmo.

Salientamos que nossa escolha por esse instrumento diz respeito à possibilidade de uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permite uma maior facilidade de análise bem como reduz o tempo que é necessário despender para recolher e analisar os dados. Além, disso, este método de inquirir apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo, sendo este menor.

Dessa forma, nesta pesquisa, utilizamos questionários do tipo misto, que tal como o nome indica são questionários que apresentam questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada. Optamos por esse tipo de questionário, uma vez que ele proporciona ao mesmo tempo respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio e também por ser bastante objetivos e requerendo um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.

O questionário aplicado ao Professor (Apêndice A), descrito e ilustrado na seção 4.4(a), é composto de 13 questões, sendo 07(sete) fechadas correspondentes à experiência docente e 06(seis) abertas com questões relacionadas à atuação pedagógica do profissional.

O questionário que foi aplicado aos alunos (Apêndice B), descrito e ilustrado na seção 4.4(a) é constituído de 12 perguntas, distribuídas em 08 (oito) fechadas (sendo 04 concernentes ao perfil sócio-educacional) 04 (quatro) abertas relacionadas ao ensino da produção escrita oferecido na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita.

3.4.3 Etapa 3: Observação das Aulas

Com a finalidade de descrevermos a maneira como os discentes do curso trabalham a produção textual dos alunos das turmas em que ministram aulas como parte do estágio supervisionado (Objetivo Específico 3), observamos um total de 39 aulas de 50 minutos. Os critérios para escolha das aulas que foram observadas são os seguintes:

- a) aulas que abordaram questões relativas à produção do texto escrito;
- b) aulas ministradas em turmas em séries do Ensino Médio;
- c) permissão dos professores em formação para observação de suas aulas;
- d) adequação de horário e locais onde essas aulas foram ministradas.

Ressaltamos que no semestre 2012.1 a organização do Estágio em Ensino de Língua Portuguesa sofreu algumas alterações devido à greve dos professores das universidades federais. Assim, nossas observações aconteceram no período de 30/05 a 25/06 de 2012 na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra¹¹, situada no bairro de Fátima em Fortaleza – CE. Nesse período, formaram-se cinco grupos para a realização do estágio em regência, conforme calendário/planejamento das atividades (Anexo 5). Como o conteúdo programático era similar para os cinco grupos de alunos, optamos por escolher dois grupos para observamos as aulas, um grupo no turno matutino e outro no turno vespertino. Assim, nossas observações ocorreram na Turma 1 (manhã das 10h00 às 12h30min.) e na turma III (tarde das 13h às 15h40min.), nas segunda-feira e quarta-feira. Ressalvamos, ainda, que as aulas eram geminadas. Desse modo, cada dia observado correspondia a 03 horas/aula em cada turno, o que consideramos de suma importância para o trabalho com a produção escrita, uma vez que os professores em formação tinham tempo suficiente para desenvolver as atividades, sem interrupção nas aulas. A seguir, apresentamos o calendário/planejamento das atividades realizadas pelos professores em formação.

Quadro 4 – Calendário/planejamento das atividades do Estágio Supervisionado

CALENDÁRIO/PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES
I. PERÍODO: 30/05 a 28/06 (8 encontros para cada turma = 24h/a)
II. HORÁRIO
<ul style="list-style-type: none"> • MANHÃ: 10h às 12h30 • TARDE: 13h às 15h40
III. TURMAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ TURMA I (2ª e 4ª – Manhã) ▪ TURMA II (2ª e 4ª – Tarde) ▪ TURMA III (2ª e 4ª – Tarde)

¹¹ Escola da rede estadual de ensino.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ TURMA IV (3ª e 5ª – Manhã) ▪ TURMA V (3ª e 5ª – Manhã) <p>IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sequência argumentativa 2. Sequência narrativa 3. Estruturação de períodos 5. Valor lógico-discursivo dos elos coesivos 6. Fatores de textualidade 7. Normas da escrita culta 8. Produção de texto escrito <p>V. CALENDÁRIO DAS ATIVIDADES POR TURMA</p> <p>→ Turma I (Manhã) → Turma III (Tarde)</p>		
DATA	CONTEÚDO	ALUNOS-ESTAGIÁRIOS ¹²
30/5, quarta	Argumentação Especificidades da sequência argumentativa Produção de texto argumentativo	A e B (Turma I) C e D (Turma III)
04/06, segunda	Narração X Argumentação Distinção entre as duas sequências Produção de texto narrativo/argumentativo	E e F (Turma I) G e H (Turma III)
06/06, quarta	Estruturação de período Valor lógico-discursivo das conjunções Reescrita de períodos	I e J (Turma I) L e M (Turma III)
11/06, segunda	Estruturação de período Valor lógico-discursivo das conjunções Reescrita de períodos	A e B (Turma I) N e O (Turma III)
13/06, quarta	Fatores de textualidade Continuidade e progressão	E e F (Turma I) C e D (Turma III)
18/06, segunda	Leitura Pressupostos e subentendidos	I e J (Turma I) G e H (Turma III)
20/06, quarta	Normas da escrita culta Modos e tempos verbais (usos e funções)	A e B (Turma I) L e M (Turma III)
25/06, segunda	Normas da escrita culta Concordância e regência	I e J (Turma I) N e O (Turma III)

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2012)

Ressaltamos, ainda, que o Estágio em Ensino de Língua Portuguesa que serviu como objeto para nossas observações aconteceu como aula de Reforço para alunos das primeiras séries do Ensino Médio, através de um projeto de parceria entre a instituição de ensino e a

¹² As aulas eram ministradas em duplas, sendo que os conteúdos ministrados seguiam a sequência do cronograma. Assim, algumas duplas ministram aulas mais de um dia, uma vez que tinham que cumprir uma determinada carga horária nas atividades de estágio supervisionado. Por questão de ética, guardaremos a identidade dos alunos-estagiários. Seus nomes são indicados por letras maiúsculas.

UFC. Dessa forma, os alunos¹³ que participaram das aulas compareciam à escola em horário diferente de suas aulas regulares, de acordo com o calendário estabelecido pela escola Aduino Bezerra.

Utilizamos a técnica da observação em nossa coleta de dados. Salientamos que optamos por essa técnica, uma vez que ela não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. Além disso, a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Adotamos, nesta pesquisa, a observação **não-participante**, isto é, tomamos contato com a comunidade estudada (alunos e professores do oitavo período do curso de Letras/Habilitação Língua Portuguesa da Universidade Federal do Ceará), mas não nos integramos a eles. Destacamos, ainda, que em nossa observação procuramos evidenciar os **aspectos didático-metodológicos** da aula como um todo e, mais especificamente, do ensino da produção escrita (descritos no item 4.4b).

4 ANÁLISES DOS DADOS

Apresentamos, neste capítulo, as análises dos dados (materiais e registros), à luz das teorias que embasam este trabalho. Para isso, optamos por dividi-lo em quatro seções: A

¹³ Alunos aqui se referem aos discentes das primeiras séries do Ensino Médio da Escola Estadual Governador Aduino Bezerra.

primeira mostra a idealização da formação do professor de LM exposta no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras. Na análise do Projeto, evidenciamos lacunas no ensino da produção escrita, a partir do que está proposto na integralização curricular e nos programas de disciplinas do Curso de Letras da UFC (4.1). A segunda revela a opinião dos professores formadores e dos professores em formação sobre o que está se ensinando e como está se ensinando a ensinar a escrita, a partir de respostas dadas aos questionários aplicados aos alunos e professores da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita (4.2). Na terceira, fazemos uma descrição de como os professores em formação trabalham a produção textual escrita nas turmas em que ministram aulas como parte do Estágio Supervisionado na disciplina Estágio em Ensino de Língua Portuguesa (4.3). Por fim, realizamos um confronto das análises, triangulando os dados, para retomar o diagnóstico ali apresentado e, a partir dele, observar como o professor é formado para ensinar a produção escrita (4.4).

4.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – A idealização do Professor de Língua Materna

O PPP do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará foi elaborado em dezembro de 2005 e revisado em maio de 2007. Corroboramos, ainda, que a elaboração foi realizada por uma equipe formada por docentes dos Departamentos de Letras Vernáculas, de Literatura e de Letras Estrangeiras, Assistentes em Administração, Técnicos em Assuntos Educacionais e Assessores Pedagógicos. Assim, consideramos que este documento é vanguardista, não no sentido de ser inquestionável ou de não apresentar lacunas, mas considerando que ele está em consonância com as exigências dos documentos nacionais¹⁴ orientadores e reguladores dos Cursos de Letras como podemos observar no PPP/UFC (2005, p. 05, grifo nosso).

Especificamente no Curso de Letras, a discussão para a elaboração deste Projeto Pedagógico ocorreu inicialmente com a apresentação e discussão das **Diretrizes Curriculares Nacionais**, seguida da redefinição dos **objetivos do Curso**, do **perfil necessário ao licenciado em Letras** e da explicitação das **habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o Curso**.

¹⁴ Referimo-nos aos seguintes documentos que acreditamos que contribuíram para a elaboração do PPP: as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001), Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002), o Provão (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Embora os dois últimos documentos não sejam citados explicitamente, intuímos que muitas de suas orientações estão contidas na elaboração do PPP.

Doravante, salientamos que nossa análise centraliza-se nos seguintes aspectos que consideramos relevantes para responder às nossas questões de pesquisa: **os objetivos do curso, o perfil necessário ao graduado em letras e as competências e habilidades** que o curso pretende desenvolver em seus discentes.

Ao delinear o perfil do profissional que o curso pretende formar, o PPP estabelece como objetivos do Curso de Letras o que se segue PPP/UFC (2005, p. 05):

- Formar docentes de Língua e Literatura, materna e estrangeira, para atuar na educação de nível Fundamental II e Médio.
- Motivar a iniciação à pesquisa em língua e literatura, materna e estrangeira.
- Iniciar a preparação dos discentes para o ingresso na docência universitária, a ser completada na pós-graduação.
- Qualificar profissionais interessados em língua e literatura.
- Qualificar discentes para contribuir em outras áreas do conhecimento, no debate interdisciplinar, prestando assessorias nos setores políticos, culturais, em órgãos governamentais, organizações não governamentais etc.

Constatamos, nos objetivos expostos acima, que o projeto destaca o compromisso do curso com a formação de professores de Língua e Literatura, materna e estrangeira para atuarem na Educação Básica, especialmente, no nível Fundamental II e Médio além de preconizar a formação plural dos graduandos, ou seja, não restrita à docência. Além do mais, pretende-se, com o Curso de Letras, promover a qualificação profissional em língua e literatura e qualificar os discentes para atuarem em outras áreas do conhecimento.

Em consequência dos objetivos do curso, o projeto delinea o perfil do egresso em Letras, destacando que o Curso, de forma geral, pretende formar indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania. Para isso, o curso tem o compromisso com o estudo da língua e linguagem (materna e estrangeira) em suas diversas manifestações, objetivos e funções:

[...] pretendemos formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania. Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: **escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos**); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias (PPP/UFC, 2005, p. 05, grifo nosso)

O PPP (2005, p. 06, grifo nosso) enumera, ainda, de modo mais específico as características (competências e habilidades) que o Curso de Letras pretende desenvolver nos discentes:

- capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento de línguas específicas, em particular da língua portuguesa utilizada no Brasil, em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos;
- capacidade de relacionar questões de uso da língua a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade;
- domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas às línguas estudadas, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária;
- conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;
- respeito às diferentes variedades linguísticas e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas;
- domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural;
- domínio de conceitos que permitam a **produção de textos em diferentes gêneros e registros linguísticos**;
- atitude investigativa que favoreça a construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias;
- conhecimento das diferentes línguas e literaturas nas suas **manifestações orais e escritas**, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber;
- capacidade de formular e trabalhar problemas científicos;
- análise e interpretação de obras literárias baseadas no domínio ativo de um repertório representativo de literatura;
- conhecimento das relações de intertextualidade e reconhecimento das condições sob as quais a expressão linguística se torna literatura;
- análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas linguísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades linguísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem;
- capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso;
- domínio da terminologia apropriada que possibilite a discussão e a construção do conhecimento referente à(s) língua(s) e à(s) respectivas literatura(s);
- capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais;
- capacidade para realizar crítica linguística e literária;
- convivência crítica, responsável e competente com diferentes resultados de pesquisas linguísticas e literárias e
- capacidade de estabelecer relações com as disciplinas afins e suas perspectivas de investigação científica (interdisciplinaridade).

Um aspecto que nos causou estranheza diz respeito à assertiva, no documento, concernente à qualificação dos discentes para contribuir em outras áreas de conhecimento e no debate interdisciplinar, conforme enfatiza o PPP, uma vez que observamos que não há diretamente nesse item do projeto referências a capacidades/habilidades e nem especificação de outras áreas além da docência e iniciação à pesquisa que se pretende desenvolver no curso de Letras. Nesse sentido, fazemos os seguintes questionamentos: Em que outras áreas o Curso de Letras propõe-se a habilitar seus discentes? Quando no PPP, há “Qualificar discentes para

contribuir em outras áreas do conhecimento, no debate interdisciplinar, prestando assessorias nos setores políticos, culturais, em órgãos governamentais, organizações não governamentais etc” (PPP/UFC, p. 05), está se referindo às áreas de formação como editor, revisor de textos, críticos, tradutor, intérprete, catalogador, secretário etc.? Se está, não evidenciamos na composição de sua integralização curricular disciplinas com esse fim.

Além do mais percebemos que, no PPP, não há uma referência direta a formação específica do professor para ensinar a produção escrita, uma vez que a produção escrita é um eixo de do ensino de Língua Materna, conforme especifica os PCN. No entanto, tanto na descrição do perfil do egresso do curso de Letras quanto nas competências e habilidades que o curso pretende desenvolver nos discentes há referências ao domínio da escrita. Assim, o curso de Letras deve assegurar na formação do graduando uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: **escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos**), inclusive afirmando que o aluno sai “formado” para atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver. Além do mais, fica claro que o graduando do Curso de Letras da UFC deve, ao final do curso, dominar conceitos que permitam a **produção de textos em diferentes gêneros e registros linguísticos** e conhecimento das diferentes línguas e literaturas nas suas **manifestações orais e escritas**, assim como **das teorias e dos métodos** que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber.

Uma vez que essas respostas estão obscuras no documento, acreditamos que possamos encontrá-las recorrendo à análise da integralização curricular do curso, com a finalidade de averiguar se há disciplinas voltadas especificamente para essa formação heterogênea, pluralista, pretendida no PPP. Lembramos mais uma vez que nosso foco maior é traçar, ainda que em esboço, um diagnóstico da formação do professor para ensinar a produção escrita, no entanto consideramos relevante essa macro análise.

Notamos dois traços que presidem a proposta de integralização curricular do Curso de Letras: a flexibilidade que enseja a liberdade, como condição precípua da investigação linguística e literária, e o conteúdo que deve ser articulado com a finalidade de assegurar ao **futuro professor do curso fundamental e médio e ao aspirante a pesquisador** uma formação linguística e literária básica, que seja academicamente relevante (PPP/UFC, p.06, grifos nossos).

No que concerne à carga horária didática¹⁵, o curso de Licenciatura em Letras, de acordo com o PPP/ deverá integralizar, no mínimo, 2.800 horas, distribuídas da seguinte forma:

- 1.800 horas/aula, como carga horária mínima do conteúdo específico das disciplinas científico-culturais, compreendendo as disciplinas pedagógicas necessárias à Licenciatura em Letras;
- 400 horas de Estágio Supervisionado, a partir da segunda metade do curso;
- 400 horas de Prática como Componente Curricular, vivenciadas ao longo do curso, e
- 200 horas para outras formas de Atividades Pedagógicas Complementares, de natureza científico-acadêmica e/ou artístico-cultural e esportiva, bem como outras atividades que induzem a inserção do aluno na comunidade.

Ratificamos, dessa forma, que conforme o Parecer CNE/CP28/2002 e o Parecer CNE/CP9/2001, busca-se no curso uma relação mais ampla entre teoria e prática, conforme constatamos no PPP/UFC (2005, p. 07, grifo nosso):

A prática como Componente Curricular, inserida no âmbito das disciplinas obrigatórias, **visa à aplicação de Conteúdos Científico-Culturais** na resolução de problemas teórico-metodológicos. **O Estágio Supervisionado supõe a relação pedagógica entre professor (estagiário) e aluno**, em Instituições Escolares de Ensino Fundamental e Médio, com a supervisão de um profissional reconhecido.

Com base nos dados da análise, podemos tecer alguns comentários a respeito do perfil do acadêmico de Letras delineado no PPP/UFC. Nesse sentido, podemos evidenciar que há uma grande lacuna encontrada nesse projeto no que diz respeito à formação pluralista pretendida e vislumbrada nas entrelinhas do documento, mas que não é viabilizada, uma vez que não há disciplinas¹⁶ específicas que deem conta dessa heterogeneidade, comprometendo, dessa forma, a formação de profissionais diversificados. Além do mais, observamos que há uma dissonância entre o que se pretende no PPP e o que é realmente oferecido no Curso de Letras. A análise da integralização curricular do referido curso demonstra que não há espaço nas ementas das disciplinas para outras formações a não ser a de professor, embora o PPP afirme que também é tarefa do curso “Motivar a iniciação à pesquisa em língua e literatura, materna e estrangeira” (PPP/UFC, p. 05). Questionamos como o curso pretende iniciar a formação de pesquisadores se nas ementas das disciplinas não há espaço para outras formações e o PPP não exige sequer um trabalho final de curso (TCC). A titulação de

¹⁵ Para essa organização o PPP segue orientações da Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002, que institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; da Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena; da Resolução CNE/CES 18 de 13/03/2002, que estabelece as diretrizes Curriculares para o cursos de Letras e do Parecer CNE/CP28 de 18/01/2002 que trata, dentre outros assuntos, da concepção de Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado.

Licenciados em Letras “indivíduos que uma vez licenciados possam atuar no magistério” (PPP/UFC, p. 05) e a restrição do Estágio Supervisionado à regência nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e suas respectivas literaturas (de acordo com a habilitação) definitivamente ratificam o foco do curso voltado especificamente para a formação de docentes.

Podemos, então, perceber que o curso de Letras embora objetive formar profissionais com perfis diferenciados e até aspirantes a pesquisadores concentra-se, deveras, na formação de docentes. Tendo em vista o delineamento do perfil do graduando em Letras vislumbrado pelo PPP, voltaremos ao nosso foco maior: como é a formação ofertada pelo Curso de Letras ao acadêmico de Letras para ensinar a produção escrita? Para respondermos a esta questão de pesquisa analisamos a integralização curricular, mais especificamente as ementas das disciplinas desse curso¹⁷.

4.1.1 A Integralização Curricular do Curso de Letras e os Programas das Disciplinas

De posse da grade curricular do Curso de Letras, escolhemos, para realizar nossa pesquisa, as disciplinas que se voltam para o ensino da produção escrita, conforme critérios já mencionados no item 3.2.2. Partindo desses critérios, analisamos os seguintes programas de disciplinas:

4.1.2.1 A disciplina Leitura e Produção do Texto Acadêmico

Nas ementas da unidade curricular de Língua Portuguesa identificamos apenas uma disciplina, que segundo nossos critérios, atendem aos propósitos de nossa pesquisa, uma vez que sua ementa apresenta conteúdos relacionados à produção escrita. Assim, observamos que apenas na disciplina **Leitura e Produção do Texto Acadêmico** (doravante LPTA) podemos constatar que há uma abordagem sobre a produção escrita quando a disciplina propõe o estudo da “compreensão e produção de textos acadêmicos na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros”.

Para averiguarmos que conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos são usados nessa disciplina recorreremos ao programa da disciplina (Anexo A) . A disciplina é composta de 64 horas, sendo 48h teóricas e 16h práticas e propicia desenvolver habilidades de

¹⁷ Ver ementas das disciplinas (Anexo 1)

compreensão e produção de textos pertencentes a alguns dos gêneros mais praticados na esfera acadêmica. No programa, verificamos que a disciplina justifica-se como relevante, visto que o domínio desses gêneros no uso efetivo da língua possibilita aos graduandos atender as exigências dessa prática no contexto acadêmico.

A seguir, apresentamos os conteúdos (Quadro 5) e as referências bibliográficas (Quadro 6) apresentados no programa da disciplina e teceremos considerações que consideramos relevantes para nossa análise:

Quadro 5 – Conteúdos do Programa da Disciplina LPTA

1. Princípios normativos do texto científico e da metodologia científica.
2. Fundamentos teóricos para a leitura e compreensão de gêneros acadêmicos
3. Caracterização/descrição dos principais gêneros acadêmicos: resumo, resenha, artigo científico, projeto de pesquisa, monografia, relatório de pesquisa; relatório de estágio.
3. Atividades práticas de produção de resenhas, resumos e artigo científico;
5. Pesquisa de cunho teórico e/ou empírico a ser relatada em artigo científico.

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2012)

Observamos que das 64 horas apenas 16 horas são voltadas para atividades práticas, sendo as 48 restantes para as atividades teóricas e, apenas, um tópico dos conteúdos elencados refere-se a práticas de produção escrita, no caso resenhas, resumos e artigo, além de um tópico que propõe um relato em forma de artigo científico de uma pesquisa que cremos que seja escrito. Consideramos que essa quantidade de horas práticas não seja suficiente para o trabalho com a produção escrita, tendo em vista que partimos do pressuposto de que o trabalho com a produção escrita que leva o aluno a dominar essa habilidade não se trata de um exercitar aleatório de propostas eventuais que pretendem estimular o aluno a escrever e a desenvolver o texto, mas sim que esse trabalho com a produção escrita passa por um compromisso de trabalho com a linguagem e, portanto, deve estar ligada a uma sequência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escritas, leituras e reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido, requerendo, dessa forma, tempo suficiente para esse trabalho.

A seguir, apresentamos o quadro com a Bibliografias Básicas e Complementar da disciplina LPTA.

Quadro 6 – Referências do Programa da Disciplina LPTA

Bibliografia Básica:

- 1 - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Informação e documentação – referências –elaboração: NBR 6023. Referências bibliográficas – Normas técnicas. Rio de Janeiro, 2000.
- 2 - ARAÚJO, Antônia Dilamar. Identidade e subjetividade no discurso acadêmico: explorando práticas discursivas. In.LIMA, Paula Lenz Costa & ARAÚJO, Antônia Dilamar (Orgs.). Questões de Lingüística Aplicada: miscelânea. Fortaleza: Ed. da Uece, 2005. pp. 11-30.
- 3 - ARAÚJO, Antônia Dilamar. Resenha crítica acadêmica: relações entre termos específicos e não específicos. In. Congresso Nacional da ABRALIN, ed. 21, 1996.
- 4 - BAZERMAN, Charles. Escrevendo bem, científica e retoricamente: conseqüências práticas para escritores da ciência e seus professores. In __. HOFFNAGEL, Judith Chambliss & DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 59-77.
- 5 - BEZERRA, Benedito Gomes. A distribuição das informações em resenhas acadêmicas. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2001.
- 6 - BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Funções discursivas dos rótulos em resumos acadêmicos. Boletim da ABRALIN. VI I, 2001. pp. 450-452.
- 7 - BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Aspectos cognitivos e retóricos da produção de resumos. In. CABRAL, L. G. & MORAIS, J. (ORGS.). Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis: Mulheres, 1999. pp. 245-258.
- 8 - BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Estratégias de condução de informação em resumos de dissertações. Tese (Doutorado em Lingüística). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 1998.
- 9 - SANTOS, Izequias Estevam dos. Textos selecionados de métodos e técnicas da pesquisa científica. 2a. Edição. Impetus: Rio de Janeiro, 2000.
- 10- RODRIGUES, Maria das Graças Soares. A continuidade de sentido em relatórios produzidos por concluintes de Letras. In. SILVA, Camilo Rosa; CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso & CASTRO, Oniveres Monteiro de. Da gramática ao texto. João Pessoa: Idéia, 2003. pp. 57-80.

Bibliografia Complementar:

- 11- CINCO DICAS práticas para a produção acadêmica. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=661>> Acesso em 06 de setembro de 2006.
- 12- FARINA, Sérgio. Referências Bibliográficas e Eletrônicas. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.
- 13 - PERROTA, Cláudia. Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- 14 - MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (ORGS.) Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola, 2005.
- 15 - MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (ORGS.) Resumo. São Paulo: Parábola, 2004.
- 16 - MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (ORGS.) Resenha. São Paulo: Parábola, 2004.
- 17 - MOTTA-ROTH, Désirée (ORG.) Redação Acadêmica: princípios básicos. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2012)

Observamos, nas referências bibliográficas, que dos 17 títulos dos textos e livros selecionados no programa da disciplina apenas 01 (em nossa classificação o de número 15) não se refere diretamente a produção do gênero acadêmico, o que está em confluência com os

objetivos da disciplina, visto que ela pretende com seu trabalho desenvolver nos graduandos habilidades concernentes à leitura e prática de produção de gêneros que circulam nos meios acadêmicos.

Na unidade curricular de Linguística não encontramos nenhuma disciplina que trabalhe especificamente com a produção do texto escrito. Todas as disciplinas promovem estudos teóricos e/ou teórico-metodológicos, porém nenhuma atendeu nosso critério de escolha, pois não apresentam palavras ou expressões que nos remetem a produção escrita.

Na unidade curricular de Teoria e Prática de Ensino duas disciplinas contemplam conteúdos que concernem ao trabalho com a produção escrita, de acordo com os critérios estabelecidos por nós para triagem das disciplinas.

4.1.2.2 Gêneros Textuais e Ensino

Na análise da integralização curricular, com base nos nossos critérios, encontramos também a disciplina **Gêneros Textuais e Ensino**, que em sua ementa busca uma abordagem sobre o “tratamento de questões teórico-metodológicos relativas ao ensino de gêneros textuais na escola”. Mesmo não identificando na ementa o termo ou expressão “produção escrita”, critério de nossa triagem, há um tópico nos conteúdos que diz respeito à produção dos gêneros textuais. Além disso, para elegermos esta disciplina como objeto de análise, partimos do pressuposto de que os gêneros se concretizam em orais e/ou escritos o que atendem ao propósito de nossa investigação.

No programa da disciplina (Anexo B), consta que Gêneros Textuais e Ensino é optativa e oferecida em 32 horas, sendo teórica e prática, porém não há no programa o total de horas dedicadas à parte teórica nem à prática.

Apresentamos os conteúdos da disciplina (Quadro 7) e as referências bibliográficas (Quadro 8) a seguir:

Quadro 7 – Conteúdos do Programa da Disciplina Gêneros Textuais e Ensino

- Objetivos do ensino dos gêneros textuais
- Concepções de gêneros textuais
- Processos cognitivos envolvidos na compreensão e produção dos gêneros textuais
- Aspectos pragmáticos dos gêneros textuais
- Estratégias pedagógicas para o trabalho com os gêneros textuais

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2012)

Conforme consta no programa da disciplina, a inclusão da disciplina “Gêneros Textuais e Ensino” no Currículo de Letras deve-se ao fato de serem os gêneros de texto o meio utilizado para a efetivação da comunicação verbal. Sendo, nessa concepção, a língua uma atividade de interação social, o trabalho com os gêneros, em sala de aula, deve propiciar a participação dos indivíduos na construção de sentido do texto, para efeito de uso com a perspectiva de propósitos práticos. Assim sendo, não se pode perder de vista as características formais e estruturais do gênero, mas é preciso compreendê-las como mecanismos que fazem parte de processos socialmente organizados. Na experiência pedagógica, o que deve nortear a discussão no âmbito dos gêneros é a sua utilização efetiva.

Abaixo, apresentamos as Bibliografias Básica e Complementar da disciplina Gêneros Textuais e Ensino.

Quadro 8 – Referências do Programa da Disciplina Gêneros Textuais e Ensino

Bibliografia Básica:

- 1 - ARAÚJO, Júlio César. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- 2 - BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, Cortez: 2005.
_____. *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo, Cortez: 2006.
- 3 - BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição*. Florianópolis/SC: Insular, 2002.
- 4 - BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo, Cortez: 2000.
- 5 - CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina/PR: Moriá, 2004
- 6- DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO; Ana Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- 7- KARWOSKY, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- 8- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et alli. *Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e seqüências textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna (no prelo).
- 9- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH (orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru/SP: Edusc, 2002.
MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

10- MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira. Gênero textual: alguns mecanismos de busca dos propósitos comunicativos. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva (orgs.). *Gêneros textuais e referenciação*. Fortaleza: Prottexto – UFC, 2004. CD-Room. ISBN 85-904864-1-9

11- RODRIGUES-BIASI, Bernardete. Tratamento dos gêneros textuais na escola. In: *Formação continuada de professores da rede pública – 2ª fase/português nº 8*. Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste, 2003.

12- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

13- SIGNORINI, Inês. *Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006

Bibliografia Complementar:

14- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-pedagógico. “Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio” (versão preliminar). Fortaleza: Secretaria da Educação Básica, 2000.

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2012)

Os “Textos de Base”, indicados nas referências do Programa, funcionam como aporte teórica, conhecimento necessário, anterior às práticas, e que, pressupomos que se refletirão nas práticas dos estágios e, por isso, consideramos relevantes para nosso estudo.

Dos 14 textos selecionados acreditamos que apenas 07, dizem respeito à prática de produção escrita (em nossa classificação os de números 01, 04, 05, 06, 07, 08 e 09). Além disso, ressaltamos que na bibliografia complementar foi feita a inclusão dos Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, o que consideramos salutar, uma vez que grande parte dos professores formados no curso de Letras serão profissionais que atuarão nas redes públicas do ensino do Estado, portanto precisam conhecer as políticas estaduais que norteiam o ensino de Língua Materna.

4.1.2.3 Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita

Outra disciplina que, segundo a ementa, aborda questões relativas à produção do texto escrito é Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita (doravante HB011). Esta cadeira é de suma importância em nossa pesquisa, uma vez que nela aplicamos os questionários aos professores e alunos a fim de averiguarmos como se ensina a ensinar a escrita no curso de letras.

No programa da disciplina HB011(Anexo C) consta que ela é de caráter obrigatório, teórica e prática e exige como pré-requisito as disciplinas: HB01 – Língua Portuguesa – Fonologia, HB02 – Língua Portuguesa – Vocabulo, HB03 – Língua Portuguesa – Frase e

HB04 – Língua Portuguesa – Discurso. Sua carga horária é de 32 horas/aula e se justifica no currículo de Letras pelo fato de proporcionar ao licenciando a oportunidade de discutir e vivenciar o uso da língua como atividade de interação na sociedade que envolve conhecimentos de natureza psicossocial.

A seguir, apresentamos os conteúdos (Quadro 9) e as referências bibliográficas (Quadro 10).

Quadro 9 – Conteúdos do Programa da Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e Escrita

- Objetivos do ensino da oralidade e da escrita
- Concepção de linguagem oral e de linguagem escrita
- Processos cognitivos/textuais envolvidos na produção oral e escrita
- Aspectos pragmáticos da linguagem oral e da linguagem escrita
- Estratégias pedagógicas de uso da linguagem oral e da linguagem escrita

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2012)

A disciplina ofertada no oitavo semestre da graduação aborda práticas de produção e de recepção de texto, em qualquer uma das duas modalidades de linguagem, oportunizando a utilização de estratégias cognitivas de domínio linguístico e extra-linguístico, para o uso de uma diversidade de gêneros textuais. Conforme consta no programa da disciplina, as referidas práticas contemplam o comportamento linguístico dos falantes, em situações públicas e privadas, na construção de um *continuum* no qual a escrita seja subsidiada ou complementada pela oralidade e vice-versa.

Além disso, justifica-se essa disciplina no currículo do Curso de Letras/Português por oferecer a oportunidade de o aluno ter acesso ao estágio de observação na escola em que ele poderá refletir sobre a prática docente. A ementa da disciplina contempla os seguintes tópicos: estudos das concepções de produção oral e escrita: aspectos sócio-cognitivos, interacionais e linguísticos e suas implicações pedagógicas envolvendo a observação de aulas na escola.

Quadro 10 – Referências Bibliográficas do Programa da Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e Escrita.

Bibliografia Básica:

- 1- ANTUNES, Irandé. Explorando a oralidade. In: _____ *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo:Parábola, 2003.
- 2- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF da Educação, 1998.

- 3- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- 4- BRITO, Célia Maria Coelho. O ato interlocutivo e as modalidades oral e escrita de expressão. In: BRITO, Célia Maria Coelho et alii (orgs). *Aquisição e Ensino-aprendizagem do Português*. Belém: ADUFPA, 2002.
- 5- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- 6- FÁVERO, Leonor Lopes. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.
- 7- KAUFMAN, Ana Maria Kaufman; RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 8- LEME BRITO, Luiz Percival. As marcas da oralidade. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática 2000, pp.123 – 125.
- 9- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- 10- RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- 11- ROCHA, Gladys; COSTA-VAL, Maria da Graça (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte/ Minas Gerais: Autêntica, 2003.
- 12- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- 13- VIEIRA, Iúta Lerche. *Escrita para que te quero?* Fortaleza/Ceará: Demócrito Rocha & UECE, 2005

Bibliografia Complementar:

- 14- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. *Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio* (versão preliminar). Fortaleza: Secretaria da Educação Básica, 2000.
- 15- DIONÍSIO, Angela Paiva et alii (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- 16- XVI JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE – Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste: GELNE (16.: 1999: Fortaleza). Anais. Fortaleza: Editora da UFC, 1998, pp.413/ 591/ 600.

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2012)

Consideramos pertinente e atual a bibliografia selecionada para o trabalho sobre a escrita e oralidade, conforme os objetivos da disciplina. Ressaltamos, também, que os “Textos Base” atendem aos propósitos de ensino norteados no plano da disciplina com atividades teóricas e práticas voltadas para o ensino da produção de texto oral e escrito em Língua Materna, reflexões sobre o ensino e práticas escolares da produção oral e escrita e abordagem dos gêneros. Como afirma Teixeira (2011, p. 65) “[...] é precisamente a variedade de gêneros de uma sociedade complexa que a escola pretende incorporar em suas práticas de leitura e produção” .

Destacamos, ainda, a inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio e Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio da SEDUC –

Ceará, pois consideramos essas propostas pertinentes, uma vez que se pautam numa perspectiva para a produção de textos orientada pelas concepções sociointeracionais da linguagem. Apesar de muitas críticas feitas a esses documentos, comungamos com alguns estudiosos que asseveram a importância deles na formação do professor e no ensino de LM.

Costa (2000, p. 67), observa que os PCN constituem um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica (nível fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvido nas salas de aulas. Em consequência, quebram a concepção de ensino tradicional de língua materna de feição normativo e conceitual.

Pompílio *et. al.* (2000, p. 93-94) advoga que os PCN são “fundados em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras” e por “serem destinados a um público heterogêneo de educadores em todo território nacional, demandam, muitas vezes, práticas mediadoras que permitam uma discussão sobre o que neles se propõe”.

Para Suassuna (1995, p.184), “o processo através do qual os PCNs foram propostos (ou impostos) não permitiu o confronto de interpretações e representações característico da produção de linguagem. Não se deu o tempo, não se demarcou o espaço de elaboração da contrapalavra.” Para a mesma autora, os PCN apresentam uma visão utilitarista de leitura: “ler para saber sobre o que escrever e como escrever; sacralização do livro e do leitor”.

Já para Rojo (2000, p. 27), a elaboração e a publicação dos PCN representam “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”.

Enquanto Almeida (2000, p. 145), no artigo “Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior”, defende a implementação dos PCN nos cursos de licenciatura. Segundo a autora, os futuros professores necessitam “de urgente atualização, sob pena de já saírem da universidade defasados, tanto sob a perspectiva teórica quanto sob a prática.”

Apesar de o embasamento teórico da disciplina ser atual e relevante e se fundamentar nos pressupostos teóricos da concepção dialógica e interacionista da linguagem e na concepção construtivista de educação, inspirado no construtivismo sócio-histórico, consideramos que teóricos como Bakhtin e Vigotsky deveriam ser contemplados, visto que todo o referencial teórico utilizado na disciplina e, inclusive os PCNs, bebem nesses teóricos quando consideram a linguagem como interação e a sala de aula como o lócus dessa interação

verbal, pois, como afirma Geraldi (2011), o processo de ensino como transmissão deve ser deslocado e, assim, conceber-se a sala de aula como lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes.

De posse dos dados das disciplinas que, segundo nossos critérios, abordam questões relativas ao ensino da produção do texto escrito, constatamos que apenas essas três disciplinas trabalham especificamente com a produção escrita, correspondendo a um total de 128 h/a (teóricas e práticas). Considerando que o graduando do curso de Letras, conforme já citado anteriormente vivencia 2.800 horas total no curso graduação, distribuídas entre o trabalho dos conteúdos específicos das disciplinas científico-culturais (1.800h/a), o estágio supervisionado (400h/a), a prática como componente curricular (400h/a) e as atividades pedagógicas complementares (200h/a), acreditamos que 128 h/a são insuficientes para formar um professor no que diz respeito à aquisição de habilidades e competências para o ensinar a escrita na Educação Básica, conforme se propõe nos objetivos do Curso de Letras e no perfil desse profissional segundo o PPP, pois advogamos que é fundamental que o professor seja bem formado e continuamente formado, a fim de que esteja preparado para trabalhar com a produção escrita considerando as novas concepções do ensino de produção de texto,¹⁸ as variedades linguísticas, as diversidades de informações e de linguagens, saber fazer uso dos diversos materiais didáticos para não se conduzir por eles, como muitas vezes ocorrem com o livro didático e as apostilas.

Além do mais, averiguamos que das 128h/a, mais da metade volta-se para o trabalho com os pressupostos teóricos que orientam a produção escrita, deixando, portanto, uma lacuna no ato da escrita em sala de aula, uma vez que não se tem uma prática de escrita com base nos diferentes gêneros e tipos de textos, nas diferentes etapas de produção (planejamento, escrita, leitura, reescrita) e nas suas condições de produção, o que compromete a formação do graduando para atuar enquanto professor de produção escrita. Pois como afirma Sercundes (2011, p. 83):

“O tempo que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de “virar a página”. E este tempo escolar acaba por produzir, para o aluno [e para o futuro professor], uma imagem de produção de textos: ela resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações”.

¹⁸ Aqui nos referimos a produção de texto surgida na década de 80 e que orientou, por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e diversas propostas estaduais e Municipais. Além disso, destaca Geraldi (2001, p. 96) que os professores estão contendo contato com as novas concepções de ensino da produção de texto, porque nessa década vários cursos, congressos, livros a respeito do ensino da redação começaram a circular no meio escolar.

Nesse sentido é que intuímos que, se em seu ato de produção escrita, o professor em formação já vivencia essa prática, poderá também perpetuar essa mesma forma de ensinar a escrita aos seus futuros alunos. Assim, aceitamos a premissa de que os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, a metodologia de ensino, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, a sistemática de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas atividades concretas de sala de aula, ao caminho que se opte, ou seja, uma opção política, no caso de ensino de Língua Materna uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação (Geraldi, 2011, p. 41 – 42).

Ratificamos, ainda, as especificidades das disciplinas Gêneros Textuais e Ensino e LPTA. A primeira por ser uma disciplina optativa, compreendemos que uma grande parcela dos graduandos em Letras não cursa essa disciplina, o que já compromete as 128 h/a que identificamos como voltadas para o ensino da produção escrita; a segunda, embora obrigatória é oferecida no início do curso, o que gera uma grande lacuna entre os conhecimentos adquiridos na disciplina e a etapa do estágio que ocorre no fim do curso. Além disso, observamos na ementa, nos conteúdos propostos e nas referências dessa disciplina que os conteúdos se voltam quase que exclusivamente para a produção dos gêneros acadêmicos, consoante apresentamos na descrição da disciplina.

Diante dessas constatações, notamos de forma geral, no PPP, que há um enfraquecimento da ambição inicial de formar profissionais ecléticos a atuar em muitos campos, conforme vimos nos objetivos do curso de Letras apresentado pelo projeto, uma vez que a área de atuação descrita no perfil profissional é a docência o que gera uma contradição entre o dito no projeto e realizado no curso.

No que diz respeito à preparação do professor para ensinar a produção escrita, observamos que o que se propõe no PPP quando descritas as características do perfil do licenciado em Letras é “desenvolver, no aluno, domínio de conceitos que permitam a produção de textos em diferentes gêneros e registros linguísticos” (PPP/UFC, p. 06), o que nos leva a questionar sobre as habilidades e competências que o professor em formação e futuro professor da educação básica e/ou superior (conforme objetiva-se no PPP) deve dominar não só para ser um produtor de textos, mas para ensinar seus alunos a produzirem textos, uma vez que ser um bom produtor de texto não garante que seja um bom professor de produção de texto, pois para isso estão envolvidos, além de conhecimentos teóricos sobre a escrita, também conhecimentos metodológicos, o que ao, nosso ver, dever ser desenvolvido e promovido na e pela universidade na formação inicial do professor, pois acreditamos que os

caminhos que levam o aluno a dominar a escrita passam por um compromisso de trabalho com a linguagem e por práticas efetivas e significativas.

Nesse sentido, vemos que a perspectiva para o ensino da produção escrita deve estar ligada a uma sequência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escritas, leituras e reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido. Para isso, acreditamos que a formação em nível superior deva fornecer subsídios para esses futuros profissionais, oferecendo, especialmente disciplinas voltadas para esse fim, pois como afirmam os PCNs o objetivo da prática de produção de textos é o de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p.51). Portanto, cremos que, para serem formadores, os professores devem, antes de tudo, serem formados. Ainda, nessa perspectiva, entendemos que escritor competente é aquele que, planeja o seu discurso em função do seu objetivo e do objetivo do leitor a quem o texto se destina, consegue revisar e reescrever o seu próprio texto, até olhá-lo e considerá-lo satisfatório e, ademais, é aquele que sabe recorrer a outros textos quando sente necessidade para a produção do seu, o que supõe que são habilidades a serem aprendidas e desenvolvidas nos cursos de formação.

Além do mais, acreditamos que o aluno e nem o professor são seres passivos, portanto a formação do futuro professor deve lhe oferecer e garantir ferramentas para que possa assumir seu próprio discurso no trabalho pedagógico diário com a produção escrita e também fazer emergir os discursos dos seus alunos em seus textos e não “apenas [emprestar] sua voz um discurso alheio, genérico, normatizador” (CITTELLI & BONATELLI, 2011, p. 122) uma vez que vemos a sala de aula como lugar de interação verbal, como postula Geraldi (2011, p. 21) “[...] desloca-se a noção do processo de ensino e aprendizagem como transmissão, concebendo-se a sala de aula como lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entres sujeitos”.

Para conhecermos como o professor aprende a ensinar a escrita, nosso próximo passo é investigar esse processo na disciplina que tem essa incumbência. Assim, elegemos a disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita em que fizemos um estudo mais minucioso, a fim de sabermos a opinião dos professores formadores e dos professores em formação sobre o que está se ensinando e como está se ensinando a ensinar a escrita, a partir de respostas dadas aos questionários aplicados aos alunos e professores da dessa disciplina.

4.2 Formação do Professor de Produção Escrita em LM: o que dizem os professores e os alunos

Conforme já afirmamos anteriormente (Introdução) partindo de diversas pesquisas, reiteramos que existe a constatação de que estudantes egressos do Ensino Médio e mesmo do Ensino Superior apresentam sérias dificuldades para escrever um texto que atendam às funções sociais.

Além disso, vemos, também, que após o período de exames vestibulares das principais universidades do país, surgem nos meios de comunicação escrita e falada as mais severas críticas ao desempenho dos vestibulandos na elaboração produção textual exigida. Diante desses resultados e motivados por essas críticas, muitos professores e pesquisadores de várias universidades buscam entender e explicar o porquê desse desempenho insatisfatório. A pergunta que todas as críticas ao desempenho dos estudantes fazem é sobre o porquê de, após tantos anos de frequência a aulas de Língua Materna, os alunos não conseguem demonstrar domínio da língua capaz de lhes propiciar competência para a produção escrita de um bom texto.

Partindo do pressuposto de que a escrita é uma atividade formalmente ensinada, diferentemente da fala que podemos aprender de forma espontânea, acreditamos que a formação do escritor competente desenvolve-se na escola, portanto, é uma das atribuições do professor, especialmente de LM, fornecer ferramentas para o desenvolvimento de habilidades referentes à produção escrita. Considerando que a tarefa de ensinar à escrita cabe aos docentes e que, conforme se constata no desempenho e resultados insatisfatório dos alunos que são submetidos a exames, tais como o ENEM, buscamos observar a formação daqueles que serão formadores dos alunos da Educação Básica, uma vez que eles serão os futuros formadores dos discentes que também prestarão esses exames, estes que, atualmente, em suas “provas” de produção textual demonstram resultados insatisfatórios, conforme já referidos anteriormente. Não queremos com isso generalizar que se os alunos não estão tendo bom desempenho em suas produções escritas sejam responsabilidade apenas do professor, uma vez que os problemas apontados no ensino da escrita ultrapassam, certamente, as questões linguísticas e de aprendizagem, remetendo-nos a outros fatores, que não nos cabe, no momento, discuti-los.

Mas se a formação do professor não chega, muitas vezes, a aprofundar-se em questões polêmicas nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Materna, especificamente

da produção escrita, ou nos confrontos entre diferentes abordagens de questões cruciais que daí decorreriam, como esperamos que os alunos de Ensino Médio e mesmo Superior possuam um conhecimento amplo de sua língua e da linguagem, o que certamente seria o objetivo de grande parte dos educadores brasileiros?

Para isso, nosso segundo objetivo é identificar as teorias ou abordagens teóricas relacionadas à produção escrita que são trazidas para a prática pedagógica do futuro docente na(s) disciplina(s) de Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, uma vez que conforme análise da integralização curricular do Curso de Letras essa disciplina é que tem a função de oferecer os pressupostos teóricos e metodológicos para orientar a prática de ensino da produção escrita no Estágio Supervisionado dos futuros professores e, conseqüentemente, para o exercício da docência.

Para responder a essa pergunta, tivemos, então, que analisar como é a formação oferecida aos graduandos do curso de Letras quanto ao ensino da produção textual escrita. Sabemos que poderíamos tentar obter respostas para essa questão de muitas formas, mas queríamos conhecer esse processo de formação no dizer dos formadores e dos formandos, seus perfis, experiência docente e discente e suas visões/ percepções sobre o ensino da produção escrita, desde as abordagens teóricas, métodos de ensino e crenças sobre o processo de ensinar a produção escrita. Elaboramos para isso, um questionário que permitisse aos informantes dar respostas objetivas e subjetivas. O questionário, na forma como foi elaborado, acabou por representar um desafio para o sujeito informante, o qual em muitas das respostas procurou dar, conforme nós esperávamos, a melhor resposta possível de acordo com a sua concepção de ensino/aprendizagem de ensino de LM e, especificamente, de produção escrita.

De posse dos questionários respondidos, passamos a examinar uma a uma as manifestações escritas dos informantes o que pode dar no final um retrato de como é realizado o trabalho de ensino do ensino da produção escrita nas aulas de LM, vistos de dois ângulos: professores formadores e professores em formação. Dizendo assim, pode ficar a impressão de que estamos generalizando possíveis conclusões para o delineamento da formação do professor do ensino de LM de nosso estado/ país. No entanto nossa pretensão é hipotetizar que embora o nosso exame seja referente a uma fração no quadro de professores formadores e professores em formação do curso de Letras de uma universidade, podemos inferir que, salvo exceções honrosas, esse será o retrato do processo de formação de professores para o ensino da produção escrita nas universidades brasileiras.

A amostragem desta pesquisa é constituída de questionários respondidos por dois professores formadores e 21 professores em formação do curso de Letras/Português da UFC. As respostas foram dadas, portanto, por 23 sujeitos no mês de maio de 2012. Os sujeitos foram informados pelo aplicador do questionário¹⁹ de que as respostas fossem dadas de forma sincera, já que não seriam avaliados pelo seu desempenho nas respostas e nem tampouco mencionados na pesquisa, uma vez que os questionários não eram personalizados/identificados. É evidente que, em assim procedendo, o investigador estava utilizando uma estratégia de manipulação, fingindo acreditar na sinceridade, embora soubesse que numa situação como essa, os informantes estariam preocupados em causar boa impressão. Acontece que as perguntas foram elaboradas de forma tal a poder captar nas entrelinhas a verdade do pensamento dos sujeitos.

4.2.1 O que dizem os Professores Formadores

Elaboramos 13 perguntas (08 objetivas e 05 subjetivas) para o que chamamos de "Questionário para professor formador" numa tentativa de com elas abarcar sua experiência docente, traçando, portanto seu perfil, profissional e sua atuação pedagógica, aqui entendida como todo o conjunto de ideologia, metodologia e atividades do professor que ensina a ensinar a produção escrita. Toda metodologia deriva, em última instância, de uma ideologia, entendida esta como visão de mundo e o trabalho do professor de uma forma ou de outra traduz isso. Na verdade, quando elaboramos as perguntas do questionário, estávamos interessados em descobrir o pensamento do professor a respeito do ensino da produção escrita, sua concepção de ensino de língua/escrita que sustenta o seu trabalho e como essa concepção repercute no seu trabalho em sala de aula. Fica evidente, também, que as perguntas foram elaboradas por alguém que tem conhecimento prévio do mundo formação de professores, o que pode manifestar tendência ideológica diferente daquela do professor informante. De qualquer forma, a análise qualitativa mostrou ser esclarecedora de muitos aspectos do universo do trabalho do professor.

Traçamos primeiramente o perfil do professor formador, a fim de que pudéssemos conhecer esse profissional, embora o nosso foco maior nesta investigação seja fazer um diagnóstico da formação que o acadêmico do curso de Letras da Universidade Federal do

¹⁹ O aplicador dos questionários foi o próprio pesquisador

Ceará recebe sobre o processo de ensinar a escrita. Esclarecemos, ainda, que em nossa análise não tivemos a pretensão/intenção de avaliar o trabalho do professor formador.

Responderam ao questionário 02 professores titulares da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita. Ressaltamos, porém, que no semestre²⁰ em que foi realizada a coleta dos dados apenas uma professora ministrava a disciplina, mas por ser apenas a visão de um sujeito, sentimos a necessidade de procurarmos outros docentes que já havia ministrado a disciplina em semestres anteriores para aplicarmos os questionários. Ressaltamos que utilizaremos as letras PFO para indicarmos que são os professores formadores e a numeração de 1 a 2 para identificarmos os sujeitos.

Tabela 1 – Experiência Docente dos Professores Formadores

EXPERIÊNCIA DOCENTE	PFO1	PF02
Tempo de Graduação	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
Titulação	Doutorado	Doutorado
Atuação/Níveis de Ensino	Educação Básica, Superior	Ensino Superior e Pós- Graduação
Tempo de atuação no Ensino Superior	16 a 20 anos	16 a 20 anos
Tempo de atuação na UFC	16 a 20 anos	01 a 05 anos
Tempo de Atuação na disciplina EELOE	16 a 20 anos	01 a 05 anos

Fonte: Silva, E. S. (2012)

Quanto à formação profissional, o quadro que se verifica é o seguinte: os dois professores formadores são formados em Letras e possuem títulos de doutores em Linguística. Quanto à atuação, os dois sujeitos atuam na graduação e na pós-graduação; um sujeito já exerce a função de professor numa faixa de 16 a vinte anos e o outro há aproximadamente cinco anos e todos exercem a carreira em uma única instituição de ensino, a UFC. Em relação à atuação na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, um sujeito declarou que atua numa faixa de um a cinco anos e o outro sujeito afirmou que ministra essa disciplina numa faixa de 16 a 20 anos.

Depois de traçarmos o perfil do professor formador, podemos passar à amostragem dos quadros e à análise qualitativa das respostas dadas pelos informantes. As perguntas feitas na parte II, do questionário dirigidas aos professores formadores referem-se à sua atuação pedagógica. A seguir, apresentamos as respostas dos professores formadores.

²⁰ O semestre corresponde a 2012.1

Tabela 2 – Atuação Pedagógica dos Professores Formadores

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA	PFO1	PFO2
Abordagens do ensino de LM	Interacionista Sócio – Discursivo	Interacionista
Concepções texto, gênero e discurso	Centradas na Linguística de Texto	Centradas na abordagem dos gêneros textuais.
	Vivência do processo de escrita por completo (geração, seleção, organização, revisão). Foco na atividade de revisão, considerando basicamente os aspectos da dupla representação do sistema de escrita (construção do sentido – vivenciada no texto – e questões ortográficas – diferentes tipos de erros ortográficos trabalhados conforme a complexidade de cada um.	<p>Conteúdos (objetivos do ensino de língua portuguesa (práticas de linguagem e PCN); o ensino da oralidade e da escrita; variação linguística; gêneros orais e escritos; a língua oral em livros didáticos; escrita: o que, como, para que e para quem; o trabalho com a escrita (produção de texto) e o material de apoio ao professor; a correção de redação; o uso da chave de correção; critérios do ENEM e da UECE; atividades de produção escrita em livros didáticos; relatório de estágio.</p> <p>Procedimentos metodológicos (leitura e discussão de textos; apresentação em Power point; análise de atividades de língua oral e língua escrita em livros didáticos; realização de oficinas sobre o ensino da língua oral e da língua escrita; observação na escola (estágio); produção de relatório)</p> <p>Sistemática de Avaliação (participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula; participação nas oficinas da disciplina; relatório/ documentação sobre o estágio).</p>
Conteúdos, procedimentos metodológicos, sistemáticas de avaliação		
Referências aos PCN	Parte-se da proposta apresentada nos PCN para abordar o ensino de língua portuguesa.	Como os PCN adotam como base metodológica a proposta de Bronckart, o que se tem como procedimentos norteadores: ASPECTOS PRAGMÁTICOS,

	TEXTUAIS e LINGÜÍSTICOS	
Atividades de escrita (esferas/gêneros)	Esfera científica (Relatório de Observação)	Esfera científica (Relatório de Observação) e atividades didáticas com as quais os alunos vão trabalhar em sala de aula”, porém não especifica o gênero.
Influência sobre a prática	Tanto a experiência que vivenciaram como alunas quanto os saberes recebidos em suas formações são determinantes para o modo como ensinam atualmente	Tanto a experiência que vivenciaram como alunas quanto os saberes recebidos em suas formações são determinantes para o modo como ensinam atualmente

Fonte: Silva, E. S. (2012)

Doravante, apresentaremos e discutiremos as respostas dadas ao questionário pelos professores formadores, conforme ilustradas na tabela acima. Para isso, esclarecemos que a apresentação e discussão das respostas serão organizadas em tópicos, a fim de que possamos discuti-las com mais respaldo cada resposta dada.

4.2.1.1 Teorias/Abordagens do Ensino de LM

Perguntamos aos professores formadores que teorias ou abordagens do ensino de língua materna sustentam o ensino da produção escrita na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita. Assim nosso objetivo era levantar os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho na disciplina, uma vez que acreditamos que as atividades práticas estão fortemente relacionadas às concepções de linguagem que se concebe. O professor faz a diferença, conforme concepções que defende que subjazem a sua formação.

Os achados nos mostram que há certa disparidade entre as respostas dos informantes, conforme demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 11 – Abordagens do Ensino da Produção Escrita

<p>PFO1- A teoria que orienta basicamente o ensino da produção textual é o Interacionismo Sócio – Discursivo proposto por Bronckart (1999).</p> <p>PFO2- O ensino da produção escrita deve se pautar pelo uso efetivo e real da língua e considerar a variação linguística.</p>

Fonte: SILVA, E. S. (2012)

As respostas dadas aos questionários demonstram certa discrepância nos dizeres das informantes. PFO1 afirma que sua prática de ensino da produção escrita na disciplina “é basicamente orientada pelo Interacionismo Sócio-Discursivo (Bronckart, 2009)”, o que nos permite inferir que outras abordagens permeiam a prática dessa docente. Já PFO2 não assume categoricamente uma concepção em relação à prática de ensino da produção escrita na disciplina, mas ao modalizar sua fala sugere que esse ensino deve considerar o “uso efetivo e real da língua e considerar a variação linguística” o que pressupõe que sua prática é norteadada pelas fontes teóricas de Bakhtin/Volochinov e Vygotsky, bases da perspectiva sócio-histórica e sociointeracionista da escrita, como os aspectos da interação verbal daquele (a monologização, a mediação, o diálogo e os mecanismos sociais e interativos) e o processo de internalização deste. Assim, podemos afirmar que sua prática de ensino adota a concepção que vê a linguagem como forma de interação, pois o uso efetivo e real da língua supõe-se que a linguagem é próprio lugar da interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico ideológico. Notamos, ainda, que a prática docente dessas professoras formadoras sofre influências das correntes linguísticas categorizadas como enunciativas, tais como Linguística Textual, Análise do Discurso, Pragmática, dentre outras.

Observamos que as professoras formadoras em seus dizeres apresentam uma concepção de linguagem e, conseqüentemente, de educação ao fazerem as afirmações (Tabela 13), o que ao nosso ver é de extrema relevância para a implementação de suas propostas metodológicas, já que

“qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso a linguagem, com as atividades desenvolvidas em sala de aula (GERALDI, 2011, p. 128)

A nosso ver, a clareza nas concepções de ensino e aprendizagem é de extrema importância para que possamos adotar o que Sercundes (2011, p. 79) denomina de “metodologia escolar que leva os alunos à produção de textos” e, acrescentamos que também a ensinar a produção textual, conforme Matencio (1994, p. 78) ressalta:

[...] a clareza nas concepções de sobre ensino e aprendizagem é fundamental para a prática de sala de aula. Diferentes concepções sobre a construção do conhecimento, aliás, são determinantes na adoção de concepções de língua e linguagem pelos professores, bem como no trabalho que realizam com a palavra escrita.

No entanto, ressaltamos que há uma dissonância entre o que se pretende e o que se faz em sala de aula, uma vez que a análise do programa da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem e da Linguagem Escrita não contempla referências a esses autores e nem mesmo a Geraldi, um dos grandes nomes do sócio-interacionismo no Brasil.

4.2.1.2 *Concepções de Gênero, Texto e Discurso*

Sabemos que não é apenas o conhecimento de conteúdos linguísticos ou de teorias da aprendizagem que irão proporcionar aos profissionais de ensino de língua materna posturas mais eficazes em sala de aula, no entanto ressaltamos que esses conhecimentos que mobilizam a reflexão sobre o objeto de estudo e sobre a interação linguística e, conseqüentemente, a reflexão continua sobre a práxis, são cruciais para a formação e ensino em língua materna (MATENCIO, 1994, p. 85).

Nesse sentido é que a segunda pergunta feita aos professores formadores dizia respeito às concepções de gênero, texto e discurso que orientam o trabalho desses docentes na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e Escrita.

Quadro 12 – Concepções de Gênero, Texto e Discurso

PFO1- A concepção de texto, gênero e discurso está centrada na Linguística de Texto, tendo como referência maior Jean Michelle Adam, bem como Koch, Travaglia, Marchuschi, Magalhães etc.

PFO2- A concepção de texto, gênero e discurso está centrada na abordagem dos gêneros textuais.

Fonte: SILVA, E.S. (2012)

Como podemos perceber as respostas das informantes foram muito sintéticas, o que nos obriga a fazermos algumas inferências e pressuposições.

PFO1 menciona em sua resposta que a concepção de texto, gênero e discurso que orientam seu trabalho na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita fundamenta-se na Linguística de Texto, citando inclusive alguns teóricos como Adam, Koch, Travaglia, Cavalcante dentre outros. Já PFO2 responde que a concepção de texto, gênero e discurso que orienta o seu trabalho na disciplina em questão está centrada na abordagem dos gêneros textuais.

Com base nas respostas das informantes a concepção adotada para definir texto, gênero e discurso está em consonância com a concepção sobre o ensino de língua materna,

conforme discutido no tópico 3.2.1, uma vez que o trabalho docente dessas professoras formadoras se fundamenta, como já mencionamos, na concepção de língua como lugar de interação, daí também as concepções de gênero texto e discurso associarem-se a essa concepção.

Com a proposta de o ensino da língua ser conduzido na perspectiva do texto e do discurso, o ensino da escrita deve visar, pela mediação do professor, à construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema linguístico, as variedades da língua, os diferentes registros, os mecanismos próprios de estruturação de cada gênero, considerados relevantes para as práticas de produção de textos e de recepção de textos.

Assim entendemos que as docentes adotam os conceitos de gêneros, texto e discurso baseados na concepção sócio-histórica e dialógica. Dessa forma, a nosso ver, e como elas afirmam, comungam com Koch e Elias (2006, p. 12, grifo nosso) quando argumentam especificamente sobre o texto escrito:

Fundamentamo-nos, pois em uma concepção sócio-cognitiva-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O lugar mesmo da interação – como já dissemos – é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante, todo o processo de leitura deve assumir uma atitude responsiva ativa. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

Dessa forma, percebemos que a concepção de gênero que orienta o trabalho das docentes parte do conceito de interação em que as professoras se apoiam. Assim, seus trabalhos em sala de aula tomam o gênero na perspectiva de Bakhtin quando este autor afirma que todos os nossos enunciados (escritos ou orais) se baseiam em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nocional da língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por usa construção composicional. (BACKTIN, 2011, p. 261)

Esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – constituem os gêneros discursivos, “tipos relativamente estáveis e enunciados”, marcados sócio-historicamente, uma vez que estão diretamente relacionados às diferentes situações

sociais, estas, por sua vez, é que determinam, pois um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias, o que Cavalcante (2012, p. 44) conceitua como “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidade enunciativas específicas” que ainda, na visão da autora, “trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender objetivos de situações diversas”, por esse motivo é que Bakhtin afirma que eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Conforme já mencionado anteriormente, a interação verbal, oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem e partindo da afirmação de Koch (2011) que o conceito de texto varia consoante o sentido que se tenha de língua e de sujeito, acreditamos que a perspectiva assumida pelas professoras em suas respostas no questionário, é de que o texto é entendido, por elas, na concepção interacional, o que está em sintonia com a concepção de língua também apresentada por elas na item 3.1.1. De acordo com essa concepção, o texto passa a ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos – dialogicamente- nele se constroem e são construídos. Dessa forma, há lugar, no texto, para toda uma forma de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Nessa mesma perspectiva, Cavalcante (2012, p. 19) ressalva que o texto na concepção interacional “[...] é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sócio-comunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos”. Igualmente, ressaltamos que essa concepção adotada por Cavalcante parte dos pressupostos de Beaugrande (1997, p. 10) que compreende o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas”.

Outro teórico citado pelas informantes em suas falas é Marchuschi. Para esse autor, “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua” assim para ele, não importa o tamanho do texto, o que faz com que o texto seja realmente um texto é a “textualidade” no dizer de (Costa Val, 2002) e Cavalcante (2012) ou um conjunto de fatores, acionados para cada situação de interação, que determinam a coerência dos enunciados.

Assim, concluímos que as abordagens revisitadas por nós estão em consonância com o que dizem as professoras formadoras sobre as concepções de texto que orientam suas práticas, até mesmo porque citam os teóricos que fazemos referências em nossos trabalhos.

Lembramos que poderíamos nos estender um pouco mais nessa discussão sobre a concepção de gêneros, texto e discurso que no dizer das informantes orienta os seus trabalhos em sala de aula, mas nosso objetivo era apenas conhecer a concepção de gênero que permeia as suas práticas pedagógicas, o que nos parece que já estar evidenciado.

4.2.1.3 O que e como se ensina na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita.

Este trabalho ancora-se no pressuposto de que os caminhos que levam a futuro professor a formar-se para a tarefa de ensinar a escrita passa por um compromisso de trabalho com a linguagem. Assim, entendemos que a opção por uma proposta de ensino é definida por uma concepção do objeto de estudo e do que é ensinar e aprender. Por sua vez, a opção por uma proposta orienta a disposição das atividades em aula, assim como as atividades pedagógicas e discursivas que irão se realizar, bem como os procedimentos metodológicos e as sistemáticas de avaliação envolvidas no processo do ensino.

Dessa forma, ressaltamos que não basta apenas possuir o saber, é necessário mais que isso, é preciso saber o que e como fazer com os conhecimentos que se tem, em função da situação de comunicação. A partir desse entendimento, o agir do professor ganha um importante espaço em sala de aula, pois mais que um escritor o professor é também um formador de escritores

Em virtude disso, perguntamos as professoras formadoras quais os conteúdos, procedimentos metodológicos e sistemáticas de avaliação são trabalhados na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita. Com isso, buscamos apreender o que se oferece nessa disciplina aos futuros professores. Ressaltamos que já tínhamos em mão o programa dessa disciplina, mas nos interessava ouvir das professoras formadoras qual e como esse trabalho se concretiza no desenvolvimento das aulas na disciplina. Obtivemos as seguintes respostas das informantes:

Quadro 13 – Conteúdos, Procedimentos Metodológicos e Sistemáticas de Avaliação

PFO1 - Vivência do processo de escrita por completo (geração, seleção, organização, revisão). Foco na atividade de revisão, considerando basicamente os aspectos da dupla representação do sistema de escrita (construção do sentido – vivenciada no texto – e questões ortográficas – diferentes tipos de erros ortográficos trabalhados conforme a complexidade de cada um.

PFO2 – (A resposta desta informante foi “planejamento da disciplina (anexo)”. Portanto, esta resposta baseia-se no cronograma de atividades 2011.1 da disciplina fornecido pela docente:

Conteúdos (objetivos do ensino de língua portuguesa (práticas de linguagem e PCN); o ensino da oralidade e da escrita; variação linguística; gêneros orais e escritos; a língua oral em livros didáticos; escrita: o que, como, para que e para quem; o trabalho com a escrita (produção de texto) e o material de apoio ao professor; a correção de redação; o uso da chave de correção; critérios do ENEM e da UECE; atividades de produção escrita em livros didáticos; relatório de estágio).

Procedimentos metodológicos (leitura e discussão de textos; apresentação em Power point; análise de atividades de língua oral e língua escrita em livros didáticos; realização de oficinas sobre o ensino da língua oral e da língua escrita; observação na escola (estágio); produção de relatório)

Sistemática de Avaliação (participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula; participação nas oficinas da disciplina; relatório/ documentação sobre o estágio).

Fonte: SILVA, E.S. (2012)

A resposta de PFO1 apresenta de forma bem ampla os conteúdos que são trabalhados na disciplina, mas percebemos que o trabalho com a produção escrita, segundo a informante, é visto como processo “Vivência do processo de escrita por completo (geração, seleção, organização, revisão)”. Assim, pressupomos que quando a docente afirma que o trabalho se dá através da “geração, seleção, organização, revisão”, sua forma de trabalho com a produção escrita surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem que, segundo Sercundes (2011, p. 87) “[...] Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos”.

Além disso, PFO1 ratifica que o trabalho com a produção escrita na disciplina apresenta o “Foco na atividade de revisão, considerando basicamente os aspectos da dupla representação do sistema de escrita (construção do sentido – vivenciada no texto – e questões ortográficas – diferentes tipos de erros ortográficos trabalhados conforme a complexidade de cada um)”. Dessa forma, partimos do pressuposto de que o trabalho com a produção escrita nessa disciplina ancore-se na concepção de escrita como trabalho, uma vez que as atividades de produção escrita nessa concepção são tidas como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para as novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de “apresentarem uma terceira margem” conforme ressalva Sercundes (2011, p. 99)

No entanto, não encontramos na resposta de PFO1 referências de como esse trabalho é feito em sala de aula (procedimentos metodológicos) e nem que critérios são usados pela professora para avaliar a produção escrita (sistemática de avaliação) dos futuros professores que cursam a disciplina.

Ao contrário de PFO1, PFO2, através do cronograma de atividades (conforme já explicamos anteriormente) específica, mais detalhadamente, quais os conteúdos, procedimentos metodológicos e sistemáticas de avaliação são usados na disciplina. Na resposta de PFO2 observamos que os conteúdos voltados para o ensino da linguagem escrita, segundo a informante, contemplam os objetivos do ensino de língua portuguesa, conforme apontados nos PCNs, o que, a nosso ver, está em consonância com as políticas nacionais do ensino de língua, uma vez que observamos que uma das discussões mais frequentes atualmente na área de educação engloba os Parâmetros Curriculares Nacionais e seu reflexo no ensino. No que se refere à Língua Portuguesa e, especificamente, ao ensino da produção escrita, os PCN vêm apresentar propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e que mostram as variedades e pluralidade de uso inerente a qualquer idioma.

Além disso, percebemos que os conteúdos elencados na disciplina, consoante resposta da informante PFO2 fazem referência ao ensino da escrita, considerando questões como a variação linguística, os gêneros escritos, a escrita vista sobre o que, como, para que e para quem, o trabalho com a escrita (a produção textual) e material de apoio ao professor. Além do mais, observamos uma preocupação com o ENEM e o Exame de Seleção da UECE, assim, conteúdos relativos à correção de redação, critérios e o uso de chave de correção dos exames mencionados são contemplados no desenrolar da disciplina, segundo a professora formadora, o que demonstra ainda uma grande preocupação dos formadores com o preparo dos professores em formação para conhecerem os critérios de correção das provas de produção textual usados nos exames vestibulares.

Assim, consideramos que o trabalho desenvolvido com a produção escrita está em consonância com o que sugerem os PCNs e com as políticas atuais de ensino da produção escrita, uma vez que percebemos no dizer da professora formadora que o ensino da produção escrita na disciplina é visto como processo, levando em conta as condições de produção. Nesse ínterim “Ensinar e aprender a produzir textos não se reduz a uma questão de técnica e, dessa forma, compreender por que e para que escrever significa compreender a função da escrita no conjunto das demais ações sociais” (SUASSUNA, 2009, p. 57 – 58). Além disso, destacamos que, na disciplina, predomina a abordagem baseada nos gêneros textuais, conforme destaca a informante, o que consideramos singular para o ensino, uma vez que, como afirma, Scheuwly & Dolz (s.d.) “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as

práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos, escritos e orais”.

Apesar dos conteúdos elencados na disciplina estarem voltados para o ensino da escrita como processo, percebemos que na disciplina são privilegiados apenas os conhecimentos teóricos, uma vez que observamos que a prática de produção de textos nas aulas da disciplina, se resume especificamente ao gênero relatório de estágio, conforme constatamos na fala de PFO2. Dessa forma, nos questionamos se, em um curso de formação de professores que terão a tarefa de ensinar seus alunos a serem produtores de textos, apenas os conhecimentos teóricos sobre escrita, sem uma vivência prática mais profunda e sistemática, os prepararão para tal função, pois o professor em formação, além de formar-se pra ser um produtor de texto, deverá formar-se para ser um formador de produtores de textos. Nesse sentido comungamos com Menegassi,(2003, p. 895) quando argumenta que:

Desenvolvem-se muitos estudos sobre as diferenças entre redação e produção de textos, porém não se colocam em prática as diferenças a partir da produção de escrita pelo próprio acadêmico em formação. Nada é empírico. Tudo é virtual. Oficinas e minicursos de produção de textos são conduzidos, principalmente na disciplina de Prática de Ensino, contudo, ao escrever seus relatórios finais, o aluno apresenta grandes dificuldades de expor no papel aquilo que realizou adequadamente nas discussões e nas aulas ministradas.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos selecionados para o trabalho na disciplina percebemos que são diversificados, mas há um predomínio das aulas expositivas para explicação dos conteúdos, além disso, realizam-se leituras e discussões sobre os conteúdos elencados e, ainda, observação nas escolas. Mais uma vez constatamos, nos procedimentos metodológicos, que se propões apenas a produção do relatório de observação, o que nos faz questionar sobre a ausência da prática de produção textual (gêneros escritos) no processo de formação dos futuros professores, conforme argumenta Kramer (2003, p. 68) “[...] um fato comum nas escolas de formação [...] ocorrem situações onde se ensina a ler e escrever, mas pouco se escreve e lê”.

Em relação à sistemática de avaliação, constatamos nos dizer de PFO2 que os alunos serão avaliados através da participação nas atividades e oficinas e na entrega do relatório de observação. Assim, percebemos que o trabalho com a disciplina, apesar de propor um abordagem processual da escrita, resume-se à exposição dos conhecimentos teóricos, daí pressupomos que os futuros professores não vivenciam a prática de produção escrita, baseada na diversidade dos gêneros e nem levam em conta o processo de refacção ou reescrita de

textos, o que consideramos de extrema importância para a formação dos graduandos uma vez que segundo Citelli e Bonatelli “a produção de texto deve estar ligada a uma sequência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escritas, leituras, reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido”.

4.2.1.4 O Trabalho com os PCNs na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita na visão dos Professores Formadores

Os PCN recebem muitas críticas, por vezes fundamentadas que abarcam desde o caráter dos parâmetros, considerados por alguns como impositivo e fora da realidade brasileira, até as teorias linguísticas e pedagógicas que norteiam o texto. Nem sempre, porém, os críticos se voltam para o texto dos PCN com o olhar de quem conhece a realidade da sala de aula e as necessidades dos alunos. Creemos que é nesse aspecto que os PCN mais podem colaborar na formação de cidadãos críticos e conscientes e, nos cursos de licenciaturas, na formação dos futuros professores.

Partindo do pressuposto de que esses documentos colaboram com a formação do professor para trabalhar o ensino da produção escrita e oferecem ferramentas que contribuem para a formação do escritor competente perguntamos aos nossos informantes se no planejamento dos conteúdos, procedimentos metodológicos e sistemáticas de avaliação na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita são consideradas as propostas apresentadas pelos PCN, além de pedirmos para explicar sua resposta caso afirmativa.

Quadro 14 – A abordagem dos PCN nas aulas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita

PFO1- Sim. Isso se justifica na resposta anterior, onde parte-se da proposta apresentada nos PCN para abordar o ensino de língua portuguesa.

PFO2 – Sim. Como os PCN adotam como base metodológica a proposta de Bronckart, o que se tem como procedimentos norteadores: ASPECTOS PRAGMÁTICOS, TEXTUAIS e LINGUÍSTICOS (grifos do pesquisado)

Fonte: SILVA, E.S. (2012)

Pelas respostas dadas, fica evidente que o professor acredita que os pressupostos teórico-metodológicos sugeridos nos PCN contribuem para a formação do futuro professor de

LM, uma vez que segundo as informantes as diretrizes desses documentos norteiam o planejamento da disciplina.

Assim, é possível imaginar um ensino de Língua Portuguesa, especificamente de produção escrita, diferente do tradicional e que aplique as ideias propostas nos PCN e mesmo que não se consiga colocar em prática tudo o que sugerem os documentos, muitas sugestões são possíveis e necessárias, pois o ensino de LM e, especificamente de produção escrita vem se pautando numa sucessão de equívocos que não podem mais continuar. Os PCN sozinhos não conseguem resolver isso, mas indicam alguns caminhos.

4.2.1.5 As Atividades Práticas de Produção Escrita na Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita

Como já afirmamos anteriormente os problemas apontados no ensino de Língua Materna ultrapassam, deveras, as questões linguísticas e de aprendizagem. No que diz respeito à especificidade do ensino do ensino da produção escrita, cremos que a problematização seja orientada para questões como: o que, de que maneira e a quem ensinar. Nesse sentido, perguntamos aos professores formadores se na disciplina *Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita* são propostas atividades de produção escrita de diferentes esferas e suportes/gêneros aos professores em formação e pedimos, ainda, que em caso positivo, marcassem as esferas incluídas, segundo opções do questionário.

As respostas demonstram que o professor em formação escreve para ser avaliado, para receber nota, uma vez que a atividade de produção escrita requerida na disciplina diz respeito à produção do relatório, o qual deve ser entregue no final da disciplina. Notamos, ainda, que os professores formadores manifestam preocupação apenas com a esfera científica, apesar de que PFO2 afirma em sua resposta que propõe atividades da esfera cotidiana “atividades didáticas com as quais os alunos vão trabalhar em sala de aula”, porém não especifica o gênero. O que nos chamou, também, a atenção que na disciplina não há preocupação com o trabalho de produção escrita de outras esferas e gêneros, embora elas citem o científico e o cotidiano, pois cremos que é precisamente a variedade de gêneros de uma sociedade complexa que a escola deve adotar em suas práticas de leitura e produção escrita.

Assim, ratificamos mais uma vez a predominância da abordagem teórica, já que a prática propriamente dita de produção textual é realizada de forma tímida, tornando-se na visão de Ilari (1985) ‘um ajuste de contas’ entre professor e aluno ou “coroamento das

atividades de linguagem, oportunidade para o aluno praticar os conhecimentos supostamente adquiridos em outros momentos” (Suassuna, 2009, p.87), o que está de acordo com o que afirma Geraldi (2011, p. 120):

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor do texto.

O que está em consonância com a afirmação de Silva *apud* Suassuna (2009, p. 87):

“O destino da nossa escrita é sempre a pasta, a mesa ou as mãos do professor – e só dele – de mais ninguém. Ele é o nosso interlocutor, o para quem de nosso trabalho. Não a sua pessoa, que dificilmente chegamos a conhecer, mas a função que desempenha no contexto escolar e que o investe de todas as características próprias da instituição. É a imagem que temos da instituição, dos valores por ela difundidos, dos parâmetros e objetivos por ela fixados para a escrita que orientam o nosso trabalho e definem o nosso interlocutor e a nós mesmos. É a função aluno quem escreve para a função professor”

Dessa forma, entendemos que nos cursos de formação de professores de Língua Materna, as aulas de estágio em linguagem escrita não deveriam reduzir-se a atividades de discussão de diferentes assuntos ou conteúdos, como percebemos nas respostas das professoras ao questionário, mas deveria ser um trabalho *com, sobre e através da* linguagem, de interação entre sujeitos, pois como afirma Matencio (1994, p. 96):

O trabalho *com* a linguagem proporciona ao aluno o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas. O trabalho *sobre* a linguagem possibilita que ele reflita sobre os processos de funcionamento da linguagem enquanto faz emergir certo conhecimento linguístico do aluno, adquirido no uso efetivo que ele faz da língua e amparado em referenciais de sociabilização. Finalmente, o trabalho *através* da linguagem é aquele realizado tanto pelo professor como por seus alunos na tentativa de construir o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, mais uma vez destacamos que o professor em formação deve receber da universidade ou instituição formadora um aparato teórico-metodológico que o prepare para assessorar seus futuros alunos, segundo a dificuldade específica que eles tenham nas diferentes etapas de produção de texto (plano de organização, rascunho, reestruturação, revisão). Por isso, o é crucial que o professor seja um produtor de textos, para que possa formar produtores de textos. E se as disciplinas voltadas para esse fim, não o instrumentalizam para essa finalidade, o que podemos esperar do ensino da produção escrita desses futuros professores? Ou consoante Kramer (2003, p. 68) “[...] como formar professores hoje, sem leitura e escrita reais?” ou ainda conforme essa autora “[...] como formar

professores em cursos que pretendem ensinar a ler e a escrever sem leitura e sem escrita”, portanto, defendemos que na escola deve-se praticar a linguagem, em vez de se ficar apenas falando dela.

Discutindo essa problemática, Geraldi (1991) comenta que as Faculdades de Letras têm formado professores que frequentemente retornam à universidade perguntando-se sobre o que fazer no cotidiano do ensino. Daí o aumento de cursos de reciclagem ou atualização, onde o que se vê é uma tentativa de se suprirem as dificuldades que restaram de graduação. Daí, também a dificuldade que o professor encontra após esses retornos à universidade, em suas tentativas de fazer convergir teoria e prática.

4.2.1.6 A Influência das Crenças no Ensino de LM na visão dos Professores Formadores.

Depois de relatarmos um pouco sobre suas experiências docentes como formadores de futuros professores de LM, perguntamos a elas sobre o que acreditam que mais tem influenciado sua prática de ensino hoje. Assim apresentamos três opções de respostas:

- a) sua experiência como aluno(a).
- b) os saberes recebidos em sua formação de professor
- c) tanto sua experiência como aluno(a) como os saberes recebidos em sua formação

As respostas dos informantes ressaltam que tanto a experiência que vivenciaram como alunos quanto os saberes recebidos em suas formações são determinantes para o modo como ensinam atualmente. Assim consideramos importantes observar como as crenças interferem no ensino e aprendizagem de língua materna. Aqui entendemos a definição de crenças no aprendizado de língua conforme afirmam Silva e Rocha (s.d. p. 1021) “[...] as crenças são socialmente (e, deste modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação”.

Dessa forma, entendemos que, assim como o viés discursivo, as abordagens sócio-cultural e bakhtiniana enfatizam as crenças como sendo historicamente construídas nas relações humanas, através da linguagem. Nesse contexto, sendo as crenças também resultadas das avaliações que fazemos de nossas experiências (Dewey, 1933), podemos relacioná-las às diferentes valorações atribuídas pelas pessoas aos eventos por elas vivenciados, às suas ações e às relações sociais experienciadas Bakhtin, (1981 *apud* SILVA e ROCHA, s.d), conforme percebemos nas falas das professoras formadoras.

4.2.2 O que dizem os Professores em Formação

Feitas essas considerações, passo a comentar o que dizem os professores em formação sobre o ensino da produção escrita ofertado na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, de acordo com os dados colhidos através dos questionários aplicados em duas turmas (A e B) do oitavo semestre de Letras da Universidade Federal do Ceará na cidade de Fortaleza. Os alunos dessas turmas, objetos de estudo, são, em sua grande maioria do oitavo semestre, ressaltamos isso, porque nem todos estão ainda cursando esse semestre, uma vez que a disciplina é oferecida a qualquer aluno que já tenham cursado as disciplinas pré-requisitadas: HB01, HB02, HB03 e HB04.²¹

Para apreendermos o pensamento do professor em formação a respeito do ensino da produção escrita na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita lançamos perguntas diversas. As respostas dadas são apresentadas em tópicos. Faremos uma confrontação entre as respostas dos professores formadores com as dos professores em formação, a fim de encontramos confluências ou divergências nesses dizeres.

4.2.2.1 As Atividades Práticas de Produção Escrita na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita

Perguntamos aos professores em formação se nas aulas da disciplina *Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita* eles realizavam atividades de produção escrita de diferentes esferas e gêneros. A seguir apresentamos os gêneros e esferas apontados.

Quadro 15 – Atividades práticas de produção escrita na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita

Esferas	Gêneros
científica	artigo, relatório de estágio, ensaio, relatório, retextualização
cotidiana	aulas, notícias
literária	Poemas, contos, romances, crônicas
jornalística	Debate, notícia
publicitária	propaganda
didática	Bibliografias, seminário, plano de aula
Outra(s)	

Fonte: SILVA, E.S. (2012)

Pelas respostas dadas, fica evidente que são abordados nas aulas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita diversos gêneros pertencentes a diferentes esferas e suportes. No entanto, há uma discrepância entre o dizer dos professores

²¹ HB01 – Língua Portuguesa- Fonologia, HB02 – Língua Portuguesa – Vocábulo, HB03 – Língua Portuguesa – Frase e HB04 – Língua Portuguesa – Discurso

formadores e o dos professores em formação, uma vez que aqueles ratificam em suas respostas que na disciplina são solicitadas apenas o relatório de observação e atividades cotidianas (conforme observamos no item 3.2.5) como atividade de produção escrita. Além do mais, percebemos certo equívoco nas classificações dos gêneros orais e escritos, uma vez que o seminário, por exemplo, não é um gênero escrito, todavia foi classificado pertencente a essa natureza por um sujeito pesquisado. Outro equívoco constatado diz respeito ao gênero aula, em que um sujeito afirmou que é um gênero que pertence à esfera cotidiana e não à didática, além disso, classificou-o como gênero escrito. Assim, acreditamos que os conhecimentos sobre gêneros escritos e orais ainda são obscuros para os professores em formação, o que implica que terão dificuldades ao ensinar esse tipo de produção escrita aos seus futuros alunos.

4.2.2.2 *As Abordagens Teóricas sobre o Ensino da Produção Escrita no Curso de Letras*

A pergunta feita aos sujeitos pesquisados sobre qual(is) disciplina(s) do curso de Letras/Português foram estudadas *teorias ou abordagens do ENSINO de língua materna* e/ou *teorias ou abordagens do ENSINO da produção do texto escrito* obteve uma resposta que evidencia pouco conhecimento a respeito de teorias de ensino de Língua Materna. Disso decorre que não se pode fugir, na formação do professor, de uma base teórica sólida nos estudos linguísticos. Neves (2002) assevera que a questão da formação do professor de Ensino Fundamental e Médio nos cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória. Ao discutir o desempenho dos cursos de Letras na formação do professor, a referida autora questiona se os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a Linguística no Ensino da Língua, uma vez que a separação em Linguística e Língua Portuguesa se evidencia dentro dos próprios cursos de Letras. Recai, pois, sobre os cursos de formação de professores e especificamente sobre o curso de Letras a responsabilidade de tratar o ensino de Linguística de forma que os graduandos possam perceber como selecionar e como orientar os conteúdos de linguagem para a Educação Básica.

Os informantes em suas respostas elencaram praticamente todas as disciplinas ofertadas no curso pelo Departamento de Letras Vernáculas, inclusive disciplinas que eles ainda não tinham cursado, como por exemplo, Estágio em Ensino de Língua Portuguesa,

disciplina ofertada no final do curso como parte do Estágio Supervisionado. Abaixo, apresentamos o quadro fornecido aos participantes e as respostas dadas.

Quadro 16 – Disciplinas do curso de Letras/Português que abordaram Teorias do Ensino de Língua Materna e/ou Teorias do Ensino da Produção do Texto Escrito

Unidade Curricular	Disciplinas	Sim	Não
TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	Estágio em Ensino de Leitura	x	
	Estágio em Ensino da Análise Linguística	x	
	Estágio em Ensino da Ling. Oral e da Ling. Escrita	x	
	Estágio em Ensino da Língua Portuguesa	x	
	Fundamentos Ling. para o Ens. da Alfabetização	x	
	Gêneros textuais e ensino	x	
	Tópicos em Aquisição da Linguagem		x
	Tópicos em Variação e Mudança Ling. e Ensino de LP	x	
	Tópicos sobre o Ensino de Gramática	x	
LINGUÍSTICA	Introdução à Linguística	x	
	Linguística: Formalismo	x	
	Linguística: Funcionalismo	x	
	Semântica	x	
	Linguística de Texto	x	
	Sociolinguística	x	
	Psicolinguística	x	
	Análise do Discurso	x	
	Semiótica Discursiva	x	
	Pragmática	x	
	Tópicos em Variação Fonológica	x	
	Tópicos em Variação Morfossintática	x	
	Tópicos em Linguística Cognitiva	x	
	Sintaxe Gerativa	x	
	Tópicos em Gramática Funcional	x	
	Tópicos sobre Gramaticalização	x	
LÍNGUA PORTUGUESA	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	x	
	Língua Portuguesa: Fonologia	x	
	Língua Portuguesa: Vocábulo	x	
	Língua Portuguesa: Frase	x	
	Língua Portuguesa: Texto e Discurso	x	
	História da Língua Portuguesa	x	
	Estilística do Português I		x
	Estilística do Português II		x
	Tópicos em Gramática Normativa	x	
	Tópicos em Morfossintaxe	x	
	Tópicos de Morfologia		x
	Tópicos em diacronia do português		x
	Tópicos de Português Língua Estrangeira		x
	Criação Lexical		x

Fonte: SILVA, E.S. (2012)

A partir do levantamento bibliográfico sobre o que os alunos da turma observada estudaram a respeito da produção textual nos anos anteriores do curso, notamos que ela foi contemplada somente no primeiro ano, nas disciplinas de Leitura e Produção do Texto Acadêmico e, especificamente sobre o ensino da escrita, na disciplina Gêneros Textuais e

Ensino. As outras disciplinas se voltam para os conteúdos específicos das disciplinas científico-culturais. A disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e Escrita retoma, no quarto ano, os aspectos teóricos da produção de texto, na perspectiva da Linguística Textual, permanecendo, assim, uma lacuna entre o primeiro e o quarto ano do curso.

Assim nos questionamos: o curso de Letras oferece as abordagens teóricas sobre o ensino da produção escrita necessárias à formação dos acadêmicos? Cremos que, se elas fossem inseridas, aos poucos, desde o primeiro ano do curso, passando pelos demais, tendo o professor como mediador do conhecimento, isto seria possível, pois, no último ano, os alunos teriam o amadurecimento necessário para compreendê-las e, conseqüentemente, uma concepção de escrita em desenvolvimento, em formação. Mais uma vez ratificamos que não é apenas o conhecimento de conteúdos linguísticos ou de teorias da aprendizagem que proporcionam aos professores em formação posturas mais eficazes em sala de aula, mas é imprescindível para a formação desses profissionais que se faça uma reflexão sobre objeto de estudo e a interação linguística e, conseqüentemente, sobre sua práxis.

Os professores em formação apontaram, ainda, que durante o curso de Letras as perspectivas teóricas adotadas no curso de Letras se dão em diferentes abordagens, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3 – Abordagens Teóricas vivenciadas no Curso de Letras

Abordagens	Sujeitos
Sócio-interacionista	16
Discursiva	10
Cognitivista	10
Interacionista	06
Comunicativa	06
Interacionista sócio-discursiva	06

Fonte: SILVA, E.S. (2012)

Quanto ao enfoque dado ao ensino da produção escrita nas aulas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, solicitamos, no questionário, que os professores em formação numerassem os parênteses indicando a ordem de priorização dada pelos professores formadores em suas aulas. Assim, em suas respostas percebemos que o ensino na disciplina parte de uma concepção tradicionalista do ato de escrever, o que evidencia que o ensino da produção escrita na universidade, ainda é orientado pela forma clássica de dissertação, descrição e narração como uma prática fundamental para o domínio do discurso escrito do graduando.

Tabela 4 – Enfoque dado ao Ensino da Produção Escrita

Enfoque dado ao ensino da produção escrita	Sujeitos
Ênfase na concepção tradicional (narração, descrição, dissertação).	13
Ênfase na diversidade textual.	04
Ênfase no ensino dos gêneros.	03
Sem resposta	01

Fonte: SILVA, E.S. (2012)

As respostas dadas a esse item do questionário apontam para uma conclusão sobre a ênfase dada ao ensino da produção escrita nas aulas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem, indicando que a universidade ainda propõe um trabalho com a produção escrita com uma metodologia ultrapassada, uma vez que há a valorização de um trabalho de conceituação, baseado nas tipologias textual clássica.

Os dados mostram que para 13 dos informantes a abordagem predominante é a tradicional; para 04 sujeitos predomina a ênfase na diversidade textual e para 03 pesquisados o ensino parte da proposta do ensino de gêneros. Assim, constatamos mais uma discrepância entre o dizer dos professores formadores que afirmam que sua prática de ensino da produção escrita ancora-se na proposta de escrita baseada no ensino de gêneros (Scheneully & Dolz) ou na escrita como trabalho (Sercundes) em relação ao dizer dos professores em formação, que ratificam que a abordagem predominante na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita é predominantemente tradicionalista.

4.2.2.3 Importância dos Conhecimentos Teóricos na Formação do Professor

Buscamos, por meio desta pergunta, sondar dos professores em formação sobre o grau de contribuição dos conhecimentos teóricos recebidos em sua formação no que concerne ao ensino da produção escrita para a atuação desses profissionais na Educação Básica.

Tabela 5 – Importância dos Conhecimentos Teóricos na Formação do Professor

Grau de contribuição	Quantidade de Sujeitos
Grande	07
Média	08
Pouca	06
Nenhuma	-

Fonte: SILVA, E.S. (2012)

Para 07 informantes, há grande contribuição; para 08 sujeitos, há média contribuição e para 06 pesquisados há pouca contribuição. As respostas dadas a esse item do questionário apontam para uma conclusão: confirma a desvalorização do conhecimento teórico na

formação do professor. O que nos chama atenção, também, nas respostas dessa pergunta, além de seu número considerável (aproximadamente 70% dos sujeitos apontam média e pouca contribuição), é que elas parecem implicar que o conhecimento teórico seria irrelevante como requisito para o desenvolvimento de habilidades para o exercício da função de professor de LM. Assim, nos resta a questionar o porquê esses futuros profissionais não veem tanta importância nos conteúdos que são ministrados em sala de aula no curso de Letras: essa constatação deve-se ao que se ensina ou a forma como esses conteúdos são ensinados?

Nesse sentido, Neves (2002, p.266) argumenta que:

Ensina-se, é óbvio, português na escola de ensino fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram de seu curso de Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, o martírio e a frustração dos alunos?.

As razões de o professor do Ensino Básico frequentemente proceder, em sua atividade profissional, como se o trabalho de ensinar a Língua Materna não tivesse relação com os conhecimentos teóricos acerca da linguagem sugere uma possível ineficácia dos cursos de Licenciatura em Letras quanto ao questionamento e à alteração de crenças, atitudes e concepções, há muito arraigadas em nossa cultura, sobre o que é “saber português” e “ser bom professor de português”.

Possenti e Ilari (1992) ressaltam que grande parte dos conteúdos escolares no ensino da Língua Materna estão orientados não para as necessidades dos alunos, mas para a manutenção de uma imagem socialmente prestigiosa do professor. Dessa forma, qualquer esforço de alteração dos conteúdos de ensino tem de passar pela reflexão sobre o que significa ser um professor competente de Língua Portuguesa. O que os autores afirmam sobre a seleção dos conteúdos de ensino pode ser estendido para as decisões sobre as estratégias pedagógicas adotadas no trabalho com esses conteúdos: as imagens de que o professor dispõe sobre o que é uma boa aula e em que consiste o processo de aprendizagem se refletem nos tipos de atividade propostos aos alunos.

4.2.2.4 Os Conteúdos trabalhados na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita

O discurso produzido por professores em formação revela suas atitudes frente à prática pedagógica. Nessa perspectiva, perguntamos aos alunos que conteúdos (conhecimentos teóricos) são ministrados na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da

Linguagem Escrita. Ressaltamos que já analisamos o programa da disciplina e, também, já relatamos o que os professores formadores dizem sobre o trabalho realizado nessa disciplina, todavia consideramos relevante analisar o dizer dos professores em formação, a fim de que possamos ter mais consistência em nossas posições.

Tabela 6 – Conteúdos trabalhados na Disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita

Conteúdos	Ocorrências
Gêneros orais e escritos (o que e como devem ser abordados em sala de aula)	10
Gêneros textuais	04
As concepções de ensino de gêneros orais e escritos	01
Ensino	01
Didática	02
Sequência didática	02
Modalidades oral e escrita da linguagem (diferenças oralidade para a escrita)	02
Tipologias textuais	02
Concepções de linguagem	01
Variação da língua	01
Adequação das aulas aos PCN	01
Normas de como fazer redação, como cobrar dos alunos	01
Retextualização	02
Objetivos do ensino da língua oral e da língua escrita	01
Estratégias pedagógicas do uso da linguagem oral e escrita	01
Sem respostas	02

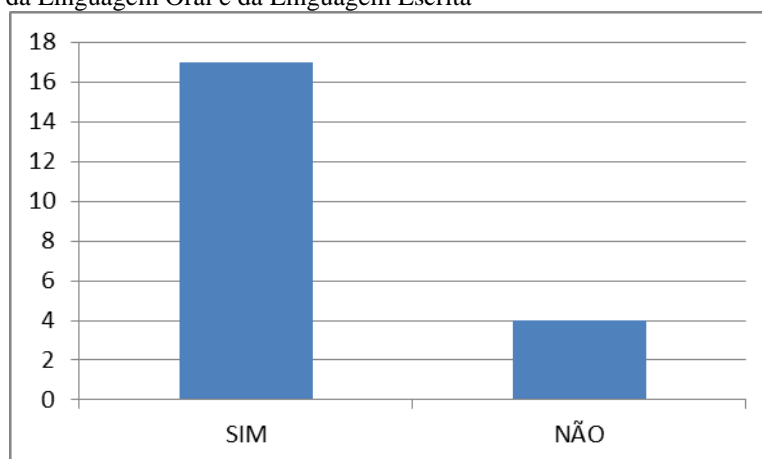
Fonte: SILVA, E.S. (2012)

É notável que grande número de respostas faz referência ao ensino dos gêneros textuais e põe em evidência a escrita como uma atividade a ser privilegiada na aula da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita. No entanto, não é isso que se verifica quando perguntamos sobre a ênfase dada ao ensino da produção escrita na mesma disciplina. Dessa forma, intuímos que parece que os conhecimentos teóricos elencados na disciplina não são vivenciados na prática pelos futuros professores, conforme os professores formadores afirmam em suas respostas e mesmo como proposto no programa da disciplina. Além do mais, é de notar, uma vagueza em algumas respostas, que não especificam os conteúdos da disciplina como, por exemplo, “Didática”. Outro aspecto que cabe ressaltar é o fato de um sujeito apontar que na disciplina são apresentadas “Normas de como fazer redação, como cobrar dos alunos”, o que confirma a perspectiva da abordagem tradicionalista da produção escrita, conforme respostas dadas ao questionário pelos informantes.

4.2.2.5 O trabalho com os PCNs na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita na visão dos professores em formação

Perguntamos aos professores em formação se nas aulas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita o(a) professor(a) formador(a) faz referência aos PCN e, em resposta afirmativa, especificasse de que forma é feita essa abordagem. As respostas dos informantes confirmam as respostas dos professores formadores, no entanto com algumas especificidades.

Gráfico 1 – Referências feitas aos PCN na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita



Fonte: SILVA, E.S. (2012)

A resposta, em sua grande maioria, foi afirmativa (17 sujeitos dos 21 pesquisados), porém estes destacaram que o trabalho com esses documentos não é sistematizado e acontece esporadicamente.

“A professora comentou sobre as características dos PCN e disponibilizou textos”

“Nos seminários apresentado pelos alunos fez-se referência aos PCN”

“A professora fez referência, mas ainda não trabalhou textos dos PCN em sala”.

“[A professora] Cita os PCNs como base para o ensino”

“Na maioria das vezes [a professora] evidencia as competências e as habilidades propostas pelos PCNs”;

Alguns dos informantes da pesquisa justificam que na ementa da disciplina está proposto o trabalho com os PCN. Nas aulas, a professora raramente faz referência ao documento, e que por falta de tempo a abordagem é feita superficialmente.

“[...] mas há indicação de um texto na ementa da disciplina”

“a professora falou pouco sobre os PCN por falta de tempo”

“A professora falou sobre os objetivos dos PCNs superficialmente”

Há, ainda, uma percentagem de alunos que ratificam em suas respostas que a professora não faz referência aos PCN nas aulas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, mas salientam que como os créditos da disciplina ainda não acabaram²², acreditam que os textos dos PCN propostos na ementa da disciplina serão trabalhados em sala de aula. 02 (dois) alunos não responderam à questão.

“(...) na verdade os textos sobre PCNs, não foram trabalhados”.

“(...) mas acredito que ainda será trabalhado até o final das aulas”.

“(...) por falta de tempo, a professora ainda não abordou”.

4.2.2.6 A Influência das Crenças no Ensino de LM na visão dos Professores em Formação.

Assim como perguntamos aos professores formadores sobre o que elas acreditam que mais tem influenciado sua prática de ensino hoje, também fizemos esse mesmo questionamento aos professores em formação com a finalidade de observar como as crenças interferem no ensino e aprendizagem de língua materna.

Tabela 7 – Influência das Crenças no Ensino de LM

Opções	Quant. de Sujeitos
a) Experiência como aluno	02
b) Saberes recebidos em sua formação de professor	-
c) Experiência como aluno e saberes recebidos em sua formação	19

Fonte: SILVA, E.S. (2012)

Assim como as professoras formadoras, as respostas dadas no na opção “c”, que alcançou 19 informantes do total de 21, mostram que, também, para os professores em formação, tanto a experiência que vivenciaram como alunos quanto os saberes recebidos em suas formações são determinantes para o modo como irão atuar na docência. Nesse contexto,

²² Aplicamos os questionários no mês maio de 2012, portanto ainda não havia concluído as atividades do semestre.

sendo as crenças também resultadas das avaliações que fazemos de nossas experiências (Dewey, 1933), podemos relacioná-las às diferentes valorações atribuídas pelas pessoas aos eventos por elas vivenciados, às suas ações e às relações sociais experienciadas conforme percebemos nas falas dos informantes.

As respostas dadas pelos informantes mostram-nos o retrato do ensino na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita na Universidade Federal do Ceará, lócus de nossa pesquisa. Basta examinarmos com atenção o pensamento do professor formador quanto do professor em formação, expresso nas respostas dadas ao questionário, para verificar que, muitas vezes, há um desencontro do que se vivencia nas aulas dessa disciplina, o que consideramos problemático, visto que o aparato teórico-metodológico vivenciado nesta disciplina é de suma importância para a consolidação da prática pedagógica do futuro docente no Estágio em Regência, como na vida profissional depois de graduado.

Percebemos, nesse, sentido, que os alunos constroem o conhecimento de forma superficial, conforme já mencionamos anteriormente e, a nosso ver, o que fica claro é que o Curso de Letras deve criar condições de o professor em formação chegar ao domínio da escrita por conta própria. Isso significa dizer que, na escola, deve-se praticar a escrita, em vez de se ficar apenas falando dela, como evidencia as respostas dos informantes dadas aos questionários. Decorre disso a urgência de se trabalhar com a possibilidade do encontro de um caminho adequado para a melhoria do ensino da escrita nessa disciplina. Fica facilmente comprovado, para quem investiga o ensino de Língua Materna nos cursos de formação de professores, que os estudos da linguagem escrita ministrados nos cursos de Letras pouco tem colaborado para uma formação adequada do pensamento do professor sobre como ensinar a ensinar a linguagem escrita.

Para verificarmos como a formação adquirida no Curso de Letras sobre a produção escrita influencia a prática pedagógica dos professores em formação e para verificarmos os procedimentos didático-pedagógicos desse ensino utilizados pelos futuros professores de Língua Materna, sentimos a necessidade de acompanhar as aulas de produção escrita ministradas pelos professores em formação como parte do Estágio Supervisionado, realizadas na disciplina Estágio em Ensino de Língua Portuguesa (Estágio em Regência). Dessa forma, queremos constatar se nas aulas ministradas pelos professores em formação fica evidenciado resquícios do ensino que lhe é ministrado.

4.3 Formação do Professor de Produção Escrita em LM: como se concretiza na Sala de Aula

Com a finalidade de descrevermos a maneira como os discentes do curso trabalham a produção escrita dos alunos das turmas em que ministram aulas como parte do Estágio Supervisionado (Objetivo Específico 3), observamos um total de 39 (trinta e nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos, das quais analisamos apenas 30 (trinta) aulas, pois as outras 09 (nove) aulas não propuseram atividades de produção escrita²³. Observamos as aulas ministradas, por estagiários na Turma I (manhã das 10h00 às 12h30min.) e na turma III (tarde das 13h às 15h40min.), nas segundas-feiras e quartas-feiras no período compreendido entre 30/05 a 25/06 de 2012 na Escola de Ensino Médio Governador Aduino Bezerra. Para regência nessas duas turmas, o professor supervisor de estágio organizou os estagiários em onze duplas, totalizando 22 estagiários, de modo que se revezavam no cumprimento do cronograma das aulas. Uma vez que nosso interesse não rescindia no estagiário em si, mas em como os estagiários planejavam e trabalhavam a produção escrita em sala de aula, observamos aulas de várias duplas de estagiários de acordo com o cronograma especificado na Metodologia (item 3.4.3).

Esclarecemos, ainda, que os Estágios Supervisionados aconteceram também em outras escolas da rede estadual e particular, as quais mantêm parceria com a Universidade Federal do Ceará, porém optamos por acompanhar o estágio desenvolvido na Escola Estadual Aduino Bezerra por ser voltado especificamente para leitura e produção escrita, conforme já salientamos anteriormente e, por isso, em consonância com os nossos propósitos.

Os conteúdos ministrados pelos professores em formação foram planejados tendo em vista promover um nivelamento dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio e versavam sobre aulas de leitura e produção textual.

Os estagiários selecionaram e organizaram o material de todas as aulas. Esse planejamento aconteceu em sala de aula, sob a orientação docente, e sua versão definitiva entregue para o professor-supervisor a cada aula ministrada. Ressaltamos que, apesar de planejada em grupo, o roteiro do plano de aula não seguia a mesma estruturação, conforme

²³ Destacamos ainda que mesmo nas aulas em que se objetivava o trabalho com a produção escrita, conforme cronograma/planejamento e planos de aulas dos estagiários, ainda eram ministrados nessas aulas outros temas e a produção escrita sempre era trabalhada nos 30 ou 20 minutos finais da aula, o que a nosso ver comprometeu o trabalho sistemático com a escrita. Outro agravante é que nem sempre as mesmas duplas retornavam a turma, assim, os textos que, muitas vezes, eram solicitados para serem realizados em casa não eram retomados pelos alunos e nem pelos professores em formação (estagiários), comprometendo o processo da escrita.

percebemos nos anexos F, G e H. Salientamos, ainda, que a maioria das duplas de estagiários não tinham, no momento das aulas, o plano, por isso não era concedido.

A seguir, apresentaremos a análise das observações das aulas. Conforme já mencionamos no Capítulo 3, de um modo geral, procuramos evidenciar nas anotações feitas em nosso instrumento de observação: *a organização da aula, as referências teórico-metodológicas mobilizadas durante as aulas, os recursos didáticos utilizados pelo professor e o processo interativo docente/discente e sistemática de avaliação*. Em relação ao enfoque dado ao ensino da produção escrita, foco do nosso estudo, buscamos identificar *a abordagem do ensino da escrita privilegiada durante a aula, as etapas do trabalho com a produção escrita, os aspectos de textualidade abordados (coerência, coesão, audiência, finalidade, intencionalidade, intertextualidade), os registros e gêneros trabalhados, as atividades propostas para produção escrita e os aspectos metalinguísticos contemplados*.

A tabela abaixo possibilita uma visão da organização geral das aulas de forma sintetizada. A primeira coluna apresenta os itens analisados. Na segunda coluna, dividida em Sim e Não, registramos a ocorrência desses itens nas aulas. Lembramos que foram observadas aulas de 11 duplas de estagiários, de três horas aula de duração cada. Portanto, o total de ocorrências é igual a 11 (onze), equivalendo às 11 (onze) duplas observadas.

Tabela 8: Organização Geral das Aulas e dos Trabalhos

Itens observados	Ocorrências	
	Sim	Não
1.1 Explícita de forma clara as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na sala no início da aula	06	05
1.2 No início da aula, efetua a articulação das aprendizagens a realizar com as aprendizagens anteriores	04	07
1.3 Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos	05	06
1.4 Efetua uma síntese global dos conteúdos trabalhados na aula	05	06
1.5 Indica tarefas para os alunos realizarem em casa	05	06
1.6 Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados	02	09

Fonte: SILVA, E. S. (2012)

Pelas observações feitas em relação à organização geral das aulas, percebemos que os professores em formação procedem de forma distinta no que diz respeito à organização dos trabalhos em sala de aula. Destacamos que a maioria dos estagiários explicita de forma clara as aprendizagens e as tarefas a serem realizadas nas aulas (item 1.1). No entanto, menos da metade faz a articulação com os conteúdos da aula anterior (item 1.2) e anuncia o assunto da próxima aula (item 1.6). cremos que isso ocorre devido à singularidade do estágio no semestre observado, uma vez que a sequência do conteúdo a ser trabalhado não é feita pelos mesmos estagiários, o que compromete a unidade do planejamento proposto. Em relação aos

demais itens observados, evidencia-se vez que 06 (seis) duplas iniciam a aula procurando motivar os alunos (itens 1.3), sintetizam os conteúdos ao final da aula (1.4) e indicam tarefas para casa (1.5), enquanto 05 (cinco) duplas não procedem dessa forma.

No que diz respeito à relação professor aluno, constatamos que os professores em formação mostram-se próximos dos discentes (item 2.1), expressam-se de forma clara (item 2.2), estimulam a participação dos alunos (item 2.3) e demonstram segurança no trabalho e na relação com eles (2.4), conforme percebemos na síntese apresentada na tabela abaixo:

Tabela 9: Relação Professor /Aluno

Itens observados	Ocorrências		Total de Ocorrências
	Sim	Não	
2.1 Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência	11	-	11
2.2 Expressa-se de forma correta, clara e audível	10	01	11
2.3 Estimula e reforça a participação de todos os alunos	10	01	11
2.4 Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos	09	09	11

Fonte: SILVA, E. S. (2012)

Também observamos quais e como os recursos didáticos são usados pelos estagiários. Nesse sentido ficou em evidência que a maioria dos professores em formação não aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (item 3.3) bem como praticamente não utilizam recursos inovadores, incluindo as TICs (item 3.4). Ressaltamos, porém, que os recursos que foram utilizados (especialmente cópias de textos) eram adequados aos objetivos e conteúdos planejados para as aulas (item 3.1) e estavam adequados ao nível etário e interesse dos alunos (item 3.2). Abaixo demonstramos na tabela:

Tabela 10: Utilização dos Recursos Didáticos

Itens Observados	Ocorrências		Total de Ocorrências
	Sim	Não	
3.1 Os recursos são adequados aos objetivos e conteúdos	08	03	11
3.2 Os recursos estão adequados ao nível etário e interesse dos alunos	11	-	11
3.3 Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados	02	09	11
3.4 Utiliza recursos inovadores, incluídos as TICs	01	10	11

Fonte: SILVA, E. S. (2012)

Em relação à avaliação da aprendizagem, evidenciamos que os professores em formação, de um modo geral, não se preocupam em avaliar a aprendizagem, ou seja, não percebemos uma preocupação em saber se os alunos estavam realmente aprendendo os conteúdos trabalhados, uma vez que praticamente todas as duplas de estagiários não proporcionaram oportunidade de os alunos identificarem seus progressos e dificuldades (item 4.1), nem propuseram outras tarefas aos alunos em função dos erros e dificuldades

encontradas (item 4.2), assim como também não comunicaram e nem analisaram com os alunos os resultados da avaliação da aprendizagem proposta (item 4.3).

Tabela 11: Avaliação da Aprendizagem

Itens Observados	Ocorrências		Total de Ocorrência
	Sim	Não	
4.1 Proporciona oportunidade de os alunos identificarem seus progressos e dificuldades	01	10	11
4.2 Propõe outras tarefas aos alunos em função dos erros e dificuldades encontradas	01	10	11
4.3 Comunica e analisa com os alunos os resultados da avaliação das aprendizagens	-	11	11

Fonte: SILVA, E. S. (2012)

Em relação aos procedimentos gerais das aulas (Tabela 28), constatamos que os professores em formação agem de forma distinta. Destacamos que a maioria das duplas observadas não diversifica os modos de organização do trabalho - grupo-turma, trabalho em grupo, trabalho de par, trabalho individual – (item 5.1), todas as atividades realizadas foram propostas de forma individual aos alunos, mesmo quando a turma era composta por uma grande quantidade de discentes. Mais da metade das duplas observadas desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos (item 5.2) e consegue manter os alunos ativos nas tarefas propostas (item 5.3). No entanto, 07 das 11 duplas não orientam o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando à concentração e o desenvolvimento da autonomia na resolução das tarefas, pois na maioria das vezes, os professores em formação davam as respostas das atividades aos alunos, quer oralmente quer escritas nas lousas. Também observamos a falta de diálogo dos estagiários no sentido de apoiar os discentes na construção do conhecimento (item 5.5) e, ainda, todas as duplas de estagiários não propuseram atividades de apoio a alunos que revelam dificuldades de aprendizagem (item 5.6), comprometendo, dessa forma, o ensino e aprendizagem, considerando a heterogeneidade, particularidade e peculiaridade das turmas.

Tabela 12: Procedimentos Gerais das Aulas

Itens Observados	Ocorrências		Total de Ocorrências
	Sim	Não	
5.1 Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual)	04	07	11
5.2 Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos	08	03	11
5.3 Mantém os alunos ativamente nas tarefas propostas	07	04	11
5.4 Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e autonomia na realização das tarefas	04	07	11
5.5 Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento	05	06	11
5.6 Propõe atividades de apoio a alunos que revelam dificuldades de aprendizagem	-	11	11

Fonte: SILVA, E. S. (2012)

Um aspecto que nos chamou atenção nas observações das aulas diz respeito ao domínio dos conteúdos pelos professores em formação. Percebemos que a maioria das duplas de estagiários demonstra insegurança no desenvolvimento dos conteúdos relacionados à produção escrita (item 6.1), cometem erros ou imprecisões no trabalho com esses conteúdos (item 6.2) e, de forma geral, não demonstram habilidades para trabalhar a produção escrita com os alunos (item 6.3), ou seja, não dominam os conceitos e procedimentos relativos à produção escrita e cometem equívocos, conforme demonstramos na tabela abaixo.

Tabela 13: Domínio de Conteúdo

Itens Observados	Ocorrências		Total de Ocorrências
	Sim	Não	
6.1 Demonstra segurança nos desenvolvimento dos conteúdos relacionados à produção escrita	05	06	11
6.2 Comete erros ou imprecisões no trabalho com esses conteúdos	08	03	11
6.3 Demonstra habilidades para trabalhar a produção escrita com os alunos	01	10	11

Fonte: SILVA, E. S. (2012)

4.3.1 *Cenas do Ensino da Produção Escrita no Estágio Supervisionado*

Em relação ao enfoque dado ao ensino da produção escrita, objetivo principal do nosso estudo, buscamos identificar a abordagem do ensino da escrita privilegiada durante a aula, as etapas do trabalho com a produção escrita, os aspectos de textualidade abordados (coerência, coesão, audiência, finalidade, intencionalidade, intertextualidade), os registros e gêneros trabalhados, as atividades propostas para produção escrita e os aspectos metalinguísticos contemplados. A seguir, apresentamos a tabela que demonstra os itens observados durante as aulas a fim de que o leitor tenha uma visão ampla das cenas do ensino da produção escrita ministrado pelos professores em formação (estagiários). Em seguida, faremos uma análise de cada item evidenciando o agir desses professorandos em sala de aula.

Tabela 14: Procedimentos Didáticos de Ensino da Produção Escrita

Itens Observados	Ocorrências		Total de Ocorrências
	Sim	Não	
7.1 Propõe atividades de produção escrita que pressuponham um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve	01	10	11
7.2 Relaciona a produção de textos escritos a diversos contextos e gêneros textuais	01	10	11
7.3 Propõe atividades que promovem um constante processo de reelaboração do texto	01	10	11
7.4 Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas	02	09	11
7.5 Propõe atividades de produção de textos de diversos gêneros e de tipologias variadas	03	08	11
7.6 Propicia experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais	06	05	11

Fonte: SILVA, E. S. (2012)

4.3.1.1 As Condições de Produção

Como podemos observar no quadro acima, de forma geral os professores em formação (estagiários) ainda não assumem em suas práticas de ensino da produção escrita a perspectiva da linguagem como meio de interação social, em que o sujeito é visto como um ser ativo em sua produção linguística, ou seja, realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos, já que, como afirma Geraldi (1984), usa a linguagem para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo, e concebe o texto como o próprio lugar da interação, consoante Koch (2002, p. 17).

Evidenciamos que das 11 duplas observadas apenas uma propôs atividades de produção escrita que pressupõem um processo de interação, de modo a considerar: *quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve* (item 6.1), confirmando o que postula Geraldi (1993) quando argumenta que nas atividades de prática de produção escrita no âmbito escolar, os alunos produzem textos para a escola (p. 136), isto é, os alunos escrevem para um único interlocutor, o professor, e com um único fim, ser avaliado, situações que, segundo Suassuna (1995), torna seu contexto artificial, como podemos observar no relato abaixo da aula ministrada no dia 13.06.2012 pelos estagiários A e B.

Os estagiários abordam o tema da aula *Sequências Textuais*. Explicam o conceito de sequência textual e as fases que constituem tais sequências. Em seguida, apresentam dois textos para os alunos identificarem essas fases. Como na explicação não fica claro para os discentes como identificar esses elementos, os professores escrevem as respostas no quadro. Essa primeira parte da aula leva duas horas, restando apenas 40 minutos para a realização da próxima atividade - a produção escrita.

A seguir, apresentamos o comando²⁴ da atividade de produção escrita solicitada pelos estagiários A e B, na aula ministrada no dia 04/06, turno matutino:

Os estagiários iniciaram a aula explicando o que são sequência. Logo pós ilustraram a constituição das fases da sequência textual utilizando o texto Problema Social de Guará/Fernandinho (disponível em www.vagalume.uol.com.br). Em seguida, leram um texto de Paulo Freire e um texto não verbal (disponível em www.cambito.com.br) e fizeram os comentários sobre as temáticas dos textos que discorriam sobre o papel da educação na sociedade. Depois apresentaram o seguinte comando de produção textual:

²⁴ Conforme define Menegassi et al (1997) como uma questão-estímulo oferecida ao aluno com um objetivo certo para a construção de um texto.

(01) “Com base nos textos trabalhados em nossa aula, produza um texto dissertativo argumentativo sobre a *IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO*. O texto deve apresentar no mínimo 20 linhas”.

Observamos que o comando da questão apresentada não apresenta os elementos que devem ser considerados na construção do texto escrito conforme propõem os PCNs (1998), tais como *finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação, interlocutor eleito*, ou seja, suas condições de produção. Esses quatro elementos apontados acima devem existir na construção dos comandos, orientando o tipo de texto a ser produzido conforme ressalta Menegassi (2003).

A finalidade de produção está ligada ao objetivo do texto e, normalmente, em situação de ensino é oferecida pelo professor. Dessa forma em uma situação de produção, no âmbito escolar, a finalidade da produção é quase sempre determinada pelo professor ou pelo livro didático, por meio de comandos de produção textual. Nesse sentido, saber dosar e saber apresentar a finalidade da produção escrita é de competência do elaborador do comando, nesse caso, o professor.

Já a especificidade do gênero textual surge após a definição da finalidade da produção. A delimitação ou não do gênero pelo professor leva, geralmente, à construção de redação escolares que na visão de Barros (1999) é um tipo de gênero específico, restrito à escola e com serventia de avaliação.

Outro elemento destacado pelos PCNs e por Menegassi (2003) é o lugar de circulação do texto a ser produzido, pois este elemento é que conduz o aluno à observação do gênero textual, da finalidade da produção e, também, do uso que fará da linguagem. Na realidade esses elementos ocorrem recursivamente, pois ao se definir que o texto do aluno será, por exemplo, exposto no mural da escola ou no jornal da cidade está-se delimitando um tipo de texto específico e, conseqüentemente, um tipo de interlocutor.

Finalmente o último elemento destacado no documento e por Menegassi na elaboração do comando é a delimitação interlocutor. Esse elemento permite ao aluno ter uma visão de quem é/será seu leitor evitando-se “falar para ninguém ou mais exatamente não saber a quem se fala” (BRITO, 1997, p. 119).

Assim, observamos nos comandos elaborados pelos professores em formação que suas práticas revelam o que afirma Geraldi (1993) quando ressalta que nessas práticas de ensino há muita escrita e pouco texto (ou discurso) (p. 137), ou seja, o aluno escreve somente para atender a uma solicitação, em uma situação artificial, em que o que ele pensa ou vivencia não

é levado em consideração. Prioriza-se, neste caso, a quantidade de escrita e não a qualidade do texto, a forma, não o conteúdo. No entanto, sabemos que ambos devem caminhar juntos, pois, de acordo com Bakhtin (1992, p. 111), a expressão comporta (...) duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo).

Vale destacar que os professores em formação tentam dar uma nova abordagem ao ensino da escrita, conforme percebemos no comando abaixo propostos pelos estagiários C e D, no dia 18/06, turno vespertino:

A aula iniciou-se com a explicação sobre frase, oração e período feita pelos estagiários. Logo após resolveram 09 exercícios sobre estruturação dos períodos, enfocando especialmente a diferença entre esses elementos. Nos 40 minutos finais da aula, os professores em formação propuseram o seguinte comando de produção textual:

(02) “*Escreva uma crônica narrativa tratando de ‘dificuldade na vida pessoal de um casal em função de um compromisso matrimonial precoce’ A FIM DE EXPOR NO JORNAL VARAL DA ESCOLA. No mínimo 20 e no máximo 30 linhas*”.

Vale destacar que os professores em formação tentam dar uma nova abordagem ao ensino da escrita, pois apresentam alguns momentos de interface entre as concepções de ensino da escrita com ênfase nas tipologias tradicionais e na baseada nos gêneros, pois suas práticas nos mostram pontos de uma e de outra concepção, o que demonstra que os acadêmicos estão em um momento de internalização, ou seja, estão transformando um processo interpessoal em intrapessoal, o qual, segundo Vygotsky (1988, p. 64), é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Logo, para que isso ocorra, é preciso que haja tempo suficiente para a internalização do conhecimento, amadurecimento e sedimentação das palavras alheias. É necessária a presença de um mediador que faça a intervenção e desestabilize o outro, além da presença de um meio social amplo, que determine a estrutura da enunciação. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

Constatamos, portanto, que os estagiários estão amadurecendo, processando o novo, que se choca com o velho e os deixa confusos. Isso pode ser percebido em seus comandos de produção do texto, além de indicarem o gênero “*crônica narrativa*” intencionam criar situações autênticas de produção de texto no interior da escola, apresentando uma função social e que não existem apenas dentro dos muros da escola “*a fim de expor no jornal varal da escola*”. Assim percebemos, que mesmo com essa intencionalidade, uma vez que a escola não possui jornal varal para exposição de trabalhos dos discentes, a produção torna-se artificial e simulada, não sendo, portanto, textos reais, frutos de situações reais de uso, que

passem a fazer parte do cotidiano escolar, ou seja, essa produção privilegia o que propõe os PCNs e é corroborado por Geraldí quando afirmam que na prática de produção escrita o sujeito deve ter uma razão para dizer o que tem a dizer, isto é, um objetivo, uma finalidade, com uma função social marcada e não as finalidades impostas na concepção tradicional: preencher tempo e atribuir nota; que tenha para quem dizer o que se tem a dizer, um interlocutor real ou possível, ao invés de ter apenas o professor como único interlocutor.

4.3.1.2 As Concepções de Escrita na Prática de Sala de Aula

Dentre as concepções de ensino da produção escrita (ênfase na tipologia tradicional, na diversidade de textos e nos gêneros textuais) categorizadas por Santos (2004) e das concepções de escrita (como dom, consequência e trabalho) propostas por Sercundes (2011) observamos que a concepção de ensino com ênfase na tipologia tradicional e a concepção de escrita como consequência predominam em quase todas as aulas ministradas pelos professores em formação durante os estágios supervisionados. Conforme demonstrado na tabela 14, do total de 11 duplas, 10 duplas não relacionam a produção de textos escritos a diversos contextos e gêneros textuais (6.2) e 08 pares não propõem atividades de produção de textos de diversos gêneros e de tipologias variadas (6.5), conforme demonstramos a seguir:

Quadro 15: Atividades de Produção Escrita propostas pelos Professores em Formação

Dia	Turno	Tema da Aula	Comando da produção textual escrita
04/06	M	Sequências Textuais	Com base nos textos trabalhados em aula, produza um texto dissertativo-argumentativo sobre a Importância da educação na formação cidadã.
04/06	V	Sequências Textuais	Agora que você já sabe da importância da boa argumentação, pense em um problema ou situação que lhe desagrade (seja na sua escola, na sua casa, com os seus amigos, com o seu vizinho) e escreva uma carta argumentando sobre esse incômodo. Lembre-se: a boa argumentação é baseada em argumentos convincentes, não em agressões
06/06	M	Narração x Argumentação	Escreva uma fábula em que a moral seja o seguinte provérbio “Seguro morreu de velho”
06/06	V	Narração x Argumentação	Escreva uma fábula em que a moral seja o seguinte provérbio “Seguro morreu de velho”
11/06	M	Estruturação do Período	Escreva em seu caderno sobre o fato ocorrido em Fortaleza quando do assalto em um banco.
11/06	V	Estruturação do Período	-
13/06	M	Crítérios de Coerência Textual	Com base nos textos trabalhados em aula, produza um texto dissertativo-argumentativo sobre a Importância da educação na formação cidadã.
13/06	V	Crítérios de Coerência Textual	Agora que você já percebeu a importância da continuidade e progressão na manutenção da coerência textual, dê sequência ao trecho abaixo,

			<p>que foi retirado do texto “A verdade”, de Luís Fernando Veríssimo. Lembre-se que para haver coerência é preciso que haja algum tipo de unidade ou relação entre seus elementos.</p> <p style="text-align: center;">A Verdade</p> <p><i>Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante. E a donzela disse:</i></p>
18/06	M	Leitura: pressupostos e subentendidos	<p>Agora é sua vez! Com base nas características do texto lido (conto) produza um conto, cujo título seja “Um crime à meia noite”. Não se esqueça de elaborar um grande final, com um desfecho surpreendente</p>
18/06	V	Leitura: pressupostos e subentendidos	<p>Escreva uma crônica narrativa tratando de ‘dificuldade na vida pessoal de um casal em função de um compromisso matrimonial precoce’ A FIM DE EXPOR NO JORNAL VARAL DA ESCOLA. No mínimo 20 e no máximo 30 linhas.</p>
25/06	M	Normas da escrita culta: regência e Concordância	<p>Reescreva o texto abaixo, passando mudança para o plural e substituindo problema por irregularidades. Faça as alterações necessárias para que o texto continue adequado ao uso culto da língua:</p> <p><i>“Uma vez que nesta semana deverá ser providenciada a mudança que se fizer necessária na portaria do prédio, pedimos aos senhores condôminos que, quando ocorrer qualquer problema relacionado ao recebimento de suas correspondências, comuniquem o fato ao síndico”</i></p>

Apesar de os professorandos citarem nos comandos gêneros como carta, fábula, contos etc., observamos que a preocupação dos estagiários (professores em formação) ao ensinar a escrita ainda é baseada nas tipologias textuais clássicas²⁵, pois para trabalharem com os textos narrativos faziam constantemente comparações com o descritivo e o dissertativo, com o intuito de que os alunos percebessem as diferenças formais apenas.

Outro ponto relevante em nossas observações diz respeito à estrutura do texto, aspecto bastante enfatizado pelos professores em formação. Isto nos evidencia, possivelmente, uma

²⁵ Abordagem escolar tradicional: narração, descrição dissertação.

concepção tradicional e estruturalista de escrita oriunda de suas formações, que se limita à segmentação das partes do texto, priorizando a sua forma. Ressaltamos, que, no entanto, algumas duplas, propuseram atividades mais controladas, como repetições do que o professor explicava e solicitavam que os alunos recordassem-se dos conceitos abordados nas aulas anteriores.

Salientamos, ainda, que em nossas observações foi constatado que raramente os estagiários apresentaram propostas práticas de uso de diferentes gêneros do discurso, postura discrepante ao que propõe os PCNs (BRASIL, 1997), que sugerem a sua diversidade nas atividades de ensino, pois a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é que defendemos que é preciso facilitar a interação com a língua escrita tal qual ela é e apresentar a leitura e a escrita em contextos funcionais; é necessário interpretar e produzir textos de diversos estilos e gêneros, e lidar com toda a gama de materiais escritos utilizados fora do âmbito escolar. Assim, temos de apresentar a leitura e a escrita como um desafio cognitivo, e não como uma aprendizagem mecânica de uma técnica. Nesse ínterim, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas, demonstrando ser um aspecto positivo, pois, na concepção de escrita interacionista, em que ocorre um processo contínuo de ensino/aprendizagem.

Assim percebemos que os professores em formação tentam trabalhar com textos que não se enquadram nas tipologias textuais tradicionais, contudo, não conseguem dar continuidade ao processo, uma vez que mesmo quando tentam diversificar os textos, apresentam-nos como modelos a serem imitados, ou seja, servindo apenas como pretexto à produção textual escrita, na concepção escolar tradicional, sem fugir das tipologias habituais. Essa prática foi observada até mesmo quando os professores em formação propiciavam aos alunos experiências estéticas por meio de textos não verbais (item 6.6), visto que esses textos serviam apenas como pretextos para produção de outros textos ou resolução de exercícios gramaticais, portanto, adotando a concepção de escrita como consequência, sem explicitação da função sociocomunicativa desses textos na aprendizagem dos discentes.

Assim, fica evidente na prática dos estagiários a concepção de escrita como consequência conforme afirma Sercundes (2011), uma vez que as atividades prévias realizadas durante as aulas do Estágio Supervisionado são meramente pretextos para se escrever e resultam em uma escrita coletiva, para um único interlocutor, isto é, para o

professor (o detentor do saber), como podemos observar abaixo nos comandos das aulas ministradas pelos estagiários A e B no dia 13/06, turno vespertino:

Primeiramente, os estagiários abordaram o conteúdo teórico apoiados por cópias de textos, em que explicaram sobre os critérios de Coerência Textual: Continuidade e Progressão. Logo após apresentaram quatro excertos de textos dos quais dois não havia indicação de autor, data e local de publicação e os outros dois textos de alunos pré-universitários. Em seguida, restando 50 minutos para o término da aula os estagiários propuseram o seguinte comando de produção textual:

*(03) Agora que você já percebeu a importância da continuidade e progressão na manutenção da coerência textual, dê **sequência** ao trecho abaixo, que foi retirado do texto “A verdade”, de Luís Fernando Veríssimo. Lembre-se que para haver coerência é preciso que haja algum tipo de unidade ou relação entre seus elementos.*

A Verdade

Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante. E a donzela disse:

Destacamos que, praticamente, todas as duplas realizaram um trabalho relevante de pré-leitura, porém, as atividades, mais uma vez, também serviram como pretexto para a escrita como percebemos nas aulas ministradas pelos estagiários E e F, dia 04/06 e pelos estagiários G e H, no dia 18/06, matutino, respectivamente:

*(04) Com base **nos textos trabalhados em aula**, produza um texto **dissertativo-argumentativo** sobre a importância da educação na formação cidadã.*

*(05) Agora é sua vez! Com base nas características do **texto lido (conto)** produza um **conto**, cujo título seja “Um crime à meia noite”. Não se esqueça de elaborar um grande final, com um desfecho surpreendente.*

Percebemos que o parágrafo inicial (exemplo 03) para dar sequência ao texto de Luís Fernando Veríssimo e a leitura do conto serviram como ponto de partida para a produção do texto, ou seja, os professores em formação tentaram, mesmo que superficialmente, chegar à

concepção de escrita como trabalho, entretanto, não solicitaram outras produções (de diferentes gêneros) sobre o assunto e não houve a reescrita do texto. Assim, caracterizamos a atividade por escrita como consequência, pois, como não houve continuidade do processo, entendemos que as atividades prévias serviram como pretexto para as produções escritas, conforme postula Sercundes (2011).

Ainda segundo Sercundes (2011) na concepção de escrita como dom – é necessário simplesmente ter um título, um tema e os alunos escrevem, praticamente não há atividade prévia para se iniciar um trabalho de produção. Pede-se aos alunos que escrevam um texto a partir de uma gravura, de uma lembrança ou de um tema aleatório qualquer, nas palavras de Geraldi (1993), isto é, o aluno deve escrever a partir de uma inspiração, de uma descrição, já que não se oferecem subsídios anteriores para a escrita. É uma concepção hoje quase que ausente, mas ainda podemos perceber a presença dessa concepção no comando apresentado pelos estagiários E e F na aula do dia 11.06 no turno matutino.

Primeiramente, os estagiários fizeram a leitura do texto “Um filho mais velho” publicado na revista Nossa História, ano 01, número 02, p. 88. Logo após a leitura feita por um aluno, com base nos postulados da gramática normativa, os professores em formação explicaram a diferença entre frase, oração e período, gerando muitas dúvidas nos alunos e nos próprios estagiários o estabelecimento dessas diferenciações. Depois pediu que os alunos identificassem esses elementos no texto lido. Como “sobrou” muito tempo para o término do horário da aula, os estagiários propuseram o seguinte comando de produção textual na lousa:

(06) Escreva em seu caderno sobre o fato ocorrido em Fortaleza quando do assalto em um banco

Diante das constatações acima, podemos perceber que os professores em formação ainda pautam suas aulas na concepção de ensino da produção escrita nos pressupostos tradicionais, uma vez que suas aulas ainda se fundamentam na diferenciação das formas canônicas da dissertação, descrição e narração e na escrita como consequência, visto que nessa concepção a escrita tem como ponto de partida o saber oral que conduzirá a uma escrita, a um registro, muitas vezes homogeneizado desse saber, verificando-se que esse registro é consequência do trabalho realizado. Basta ler um texto, ver um filme, dar um passeio para que se tenha um pretexto para a produção escrita, como observamos na maioria das duplas analisadas.

Em nossas observações e registros não percebemos nas práticas dos professores em formação nenhuma situação em que se privilegiasse a proposta de produção escrita como

trabalho – que também parte do saber oral, com a grande diferença de que esse é reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem uma terceira margem, conforme enfatiza Sercundes (2011).

A partir dessas análises e constatações do trabalho com a escrita no Estágio Supervisionado, podemos depreender que ocorre ainda a prática de redação escolar e timidamente a prática de produção textual, conforme diferenciam os PCNs (1997) e Geraldi (1997). Na escrita como dom e na escrita como consequência, têm-se redações, pois em ambos o único objetivo da escrita é mostrar que se sabe ortografar, construir frases, preencher um esquema já proposto anteriormente. Já na escrita como trabalho, tem-se uma produção de texto, pois nesse caso a produção escrita visa à interação entre o professor e o aluno, ou seja, ocorre um estabelecimento de interlocução com um leitor. Isso nos pressupõe inferir que grande parte dos professores em formação termina o curso sem ter internalizado a concepção de ensino da escrita baseada nos gêneros textuais e a concepção de escrita como trabalho, isto é, aquelas que vêm ao encontro da perspectiva sócio-histórica, da escrita como interação.

4.3.1.3 A Finalidade da Aula de Produção Escrita nas Práticas dos Professores no Estágio Supervisionado

Defendemos em nossa pesquisa que o trabalho com a escrita deve fornecer caminhos que leve os alunos a dominar a escrita e para isso esses caminhos devem passar por um compromisso de trabalho com a linguagem. Dessa forma, propomos que trabalho com a escrita em sala de aula deve estar ligado a uma sequência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escritas e reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido.

De acordo com as nossas observações, constatamos nas práticas de ensino dos professores em formação que o trabalho com a escrita ainda privilegia a concepção de escrita como consequência embasada na concepção de ensino da escrita que aborda as tipologias tradicionais, embora tenham sido observadas tentativas tímidas para a abordagem dos gêneros, conforme já apontamos anteriormente (item 4.3.1.2). Além do mais, percebemos que a prática de produção escrita ainda serve de meio para a verificação, a avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais, ou para a avaliação da escrita em si (aspectos

mecânicos da produção), desconsiderando-se as funções sociais da escrita, as suas condições e seus processos de produção, pois nos raros comentários feitos pelos professores em formação sobre os textos produzidos pelos alunos, os estagiários preocupavam-se em “corrigir” apenas os erros gramaticais.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi o trabalho com a reescrita (CITELLI & BONATELLI, 2011, p. 123) ou refacção (PCN, 1997, p.) dos textos. Por questões de tempo dedicado ao trabalho com a escrita em sala de aula esse trabalho não era efetivado e nem retomado em outras aulas, pois raramente as duplas se repetiam e quando isso acontecia já iniciavam outro tema estabelecido pelo cronograma/planejamento. Nas poucas vezes em que percebemos o trabalho com a reescrita ou refacção de textos, esse foi feito exclusivamente para trabalhar aspectos gramaticais, como podemos perceber no comando da aula ministrada pelos professores I e J, no dia 25/06, no turno matutino:

Os estagiários, inicialmente, solicitaram aos alunos que fizessem a leitura de um texto publicado na Revista Língua, setembro/2009 de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães intitulado (sem título) e em seguida fizeram os comentários sobre o texto lido que discorria sobre os deslizos de concordância e regência cometidos por entre classes sociais distintas. Logo após a leitura feita pelos alunos, os professores em formação explicaram utilizando a lousa, os “casos especiais de concordância nominal e verba” embasados nos pressupostos da gramática normativa. Dando continuidade à aula, restando 30 minutos para o término, os estagiários propuseram o seguinte comando de produção textual:

(07)Reescreva o texto abaixo, passando mudança para o plural e substituindo problema por irregularidades. Faça as alterações necessárias para que o texto continue adequado ao uso culto da língua:

“Uma vez que nesta semana deverá ser providenciada a mudança que se fizer necessária na portaria do prédio, pedimos aos senhores condôminos que, quando ocorrer qualquer problema relacionado ao recebimento de suas correspondências, comuniquem o fato ao síndico.

Em nossos registros consta que das 11 duplas observadas 09 não propõem a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas (demonstrado na tabela 30, item 6.4). Essa constatação coadune com o que defendem Citelli e Bonatelli (2011) quando afirmam que é no movimento de feitura e de refeitura do texto é que o aluno vai dominando a sua escrita, percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende e com o que propõe os PCN (1997) quando ressalta que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de

textos para serem objetos de correção. Todavia o professor precisa ter consciência de que na hora da revisão do texto do seu aluno ele não deve atentar somente para os aspectos gramaticais, ele precisa dar a devida importância às relações de sentido que surgem no momento da interlocução.

Outro aspecto relevante constatado em nossas observações diz respeito à forma de como a produção escrita é apresentada aos alunos. Os professores em formação, ao proporem atividades de produção escrita aos alunos em suas aulas durante os Estágios Supervisionados, enfatizavam que mesmo na primeira série do Ensino Médio era necessário já ir preparando-se para o ENEM e com esse argumento justificavam a importância de todos aprenderem a escrever “correto”, a produzirem “bons textos” e a dominarem as técnicas de produção escrita.

4.4 Confrontando os Dados

A partir das análises realizadas nas seções anteriores, apresentamos, doravante, um confronto dos dados analisados e dos registros coletados, a fim de observar como se configura o ensino da produção do texto escrito em nível superior com a finalidade de mostrar o diagnóstico da formação proporcionada ao professor no curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Ceará no que tange ao processo de ensinar a escrita na Língua Materna. Apresentamos, primeiramente, como está idealizada a formação do professor de LM no PPP do Curso. Em seguida, mostramos o que se diferenciou nos dizeres dos professores formadores e dos professores em formação sobre o que está se ensinando e como está se ensinando a ensinar a escrita e nas práticas observadas nos estágios supervisionados. Em seguida, trazemos o que ficou em evidência, isto é, o que se manteve ou se repetiu durante todo o processo acompanhado.

O PPP do Curso afirma que o licenciado em Letras deve apresentar competências e habilidades para ensinar a LM, quando afirma que o curso deve permitir que o acadêmico “desenvolva o domínio de conceitos que permitam a produção de textos em diferentes gêneros e registros linguísticos” (PPP/UFC, p. 06), além de que esse profissional deve dominar a escrita não só para ser um produtor de textos, mas para ensinar seus alunos a produzirem textos, uma vez que a missão primordial do curso é o preparo para a docência. Portanto, cremos que, para serem formadores, os professores devem, antes de tudo, serem formados e essa formação inicial deve ser incumbência da academia. Todavia pelo que constatamos na matriz curricular do curso, nas ementas e planos de disciplinas apenas três disciplinas se

voltam especificamente para questões relativas ao ensino da produção, resultando num total de 128 h/a teóricas e práticas, sendo que mais da metade dessas horas são voltadas para o trabalho com os pressupostos teóricos que orientam a produção a escrita, o que compromete a formação do graduando para atuar enquanto professor de produção escrita.

As respostas dadas nos questionários pelos informantes (professores formadores e professores em formação) e as observações feitas nas aulas ministradas pelos professorandos nos estágios supervisionados permite-nos fazer um diagnóstico da formação real proporcionada ao professor no curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Ceará no que tange ao processo de ensinar a escrita na Língua Materna. Em consequência disso, pudemos observar que há certa dissonância entre o ideal (apresentado no PPP) e o real (informado pelos professores e alunos e observados nas aulas de estágio).

Além do mais, pudemos constatar que o pensamento do professor formador quanto do professor em formação, expresso nas respostas dadas ao questionário, muitas vezes, não se coadunam no que concerne às vivências nas aulas da disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, esta voltada especificamente para preparar o acadêmico para ensinar a produção escrita nas escolas de Ensino Básico. Isso é problemático, visto que o aparato teórico-metodológico vivenciado nessa disciplina é de extrema relevância para a consolidação da prática pedagógica do futuro docente tanto no Estágio em Regência como na vida profissional depois de graduado. Assim, pressupomos que se houvesse mais disciplinas e mais horas/aulas no curso de Letras direcionadas a preparar o acadêmico para o ensino da produção escrita, os alunos não construiriam o conhecimento de forma superficial, o que, pressupomos que implicaria na sua prática docente. Dessa forma, acreditamos que os estudos da linguagem escrita ministrados nos cursos de Letras podem colaborar para uma formação adequada do pensamento do professor sobre como ensinar a ensinar a linguagem escrita.

Embora os professores formadores afirmem em suas respostas aos questionários que os professores em formação são orientados a adotarem a concepção de escrita baseada nos gêneros e a escrita como trabalho, de forma geral, pudemos constatar que o trabalho com a escrita no estágio supervisionado ainda privilegia a prática de redação escolar e timidamente a prática de produção textual, conforme diferenciam os PCNs (1997) e Geraldi (1997). Além do mais, essa confirmação nos pressupõe inferir que grande parte dos professores em formação termina o curso sem ter internalizado a concepção de ensino da escrita baseada nos gêneros textuais e a concepção de escrita como trabalho, isto é, aquelas que vem ao encontro

da perspectiva sócio-histórica, da escrita como interação. O momento de interface entre as concepções de escrita como consequência e como trabalho identificado em algumas duplas de estagiários (conforme seção 3.3) destaca-se entre os dados analisados, pois, além de demonstrar que esses professores em formação estão em processo de internalização do novo, evidencia um reflexo da formação do curso, que também pode se encontrar em tal momento.

Outro registro que se diferenciou foi a preocupação de alguns acadêmicos com o uso de gêneros textuais, conforme propõem as professoras formadoras, embora na prática dos professorandos predominassem a abordagem baseada nas tipologias tradicionais. Isso demonstra que a maioria dos professores em formação que acompanhamos tem consciência da existência e da importância do trabalho com a diversidade de texto e o uso dos diversos gêneros no processo de ensino da escrita, mesmo que de forma superficial, como discutimos na seção 3.3. A tentativa de fugir das tipologias tradicionais (descrição, narração, dissertação), ao trazer outro gênero, também é bem marcada nos estágios. A maioria dos acadêmicos procura trabalhar com gêneros diferentes, pois tem consciência de que precisa mudar, porém não consegue se desprender da tradição e recai na escrita de textos narrativos e dissertativos.

Salientamos, ainda, que nas poucas horas destinadas ao trabalho com a escrita nas três disciplinas que têm essa finalidade, de acordo com a matriz curricular, as ementas e os programas de disciplina (seção 4.1.2.1) priorizam-se a discussão de releituras das fontes teóricas primárias. Em consequência disso, temos a formação de uma base teórica de forma fragmentada, o que reflete na prática de sala de aula, como observamos nos Estágios Supervisionados, em que se predomina uma concepção tradicional do ensino da escrita, além de que essa carência de tempo oferecido pelo curso de Letras necessário para a internalização e sedimentação do conhecimento reflete nos estágios dos professorandos. O acadêmico não tem consciência de que esse tempo é necessário, já que não vivenciou isso em sua formação, e por isso não espera que seus alunos o tenham, uma vez que, normalmente, trabalha com textos de apoio e, em seguida, solicita a produção escrita.

No que diz respeito à reescrita, constatamos no dizer dos professores formadores na disciplina Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita que esse trabalho deve se dar na vivência do processo de escrita por completo (geração, seleção, organização, revisão) com foco na atividade de revisão, considerando basicamente os aspectos da dupla representação do sistema de escrita (construção do sentido, vivenciada no texto, e questões ortográficas). No entanto pudemos perceber nas práticas dos estágios dos acadêmicos que esse trabalho foi feito exclusivamente para trabalhar aspectos gramaticais.

Outro agravante diz respeito à ausência dos professores formadores nas aulas ministradas pelos alunos, pois, na maioria das vezes, os alunos ministravam suas aulas apenas com os alunos, sem a presença do professor supervisor. Consideramos que o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Assim é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. Portanto, precisa ser acompanhado sistematicamente por uma profissional mais experiente, em conversas com os estagiários foi possível constatar que a realização do estágio, para os alunos do Curso de Letras/Língua Portuguesa da UFC, caracterizava-se por uma ação árdua, angustiante e, às vezes, insignificante, uma vez que as preocupações centrais, manifestadas por eles, concentravam-se no cumprimento da carga horária exigida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar como se configura o ensino da produção do texto escrito em nível superior, trabalho em sua gênese bastante ambicioso. Dentre as muitas restrições deste trabalho, está o fato de que sua natureza pode ser confundida, isto é, muitos podem pensar que se trata de um diagnóstico do Curso de Letras, diversas áreas, dezenas de professores, centenas de alunos, objetivo que, evidentemente, não poderia ser alcançado nos limites desta pesquisa. Na verdade, nossa atenção se voltou para a formação proporcionada ao professor no curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Ceará. Portanto, nosso recorte teórico limita-se principalmente ao processo de ensinar a produção escrita em Língua Materna. Por isso, elegemos apenas algumas disciplinas, alguns professores formadores, alguns professores em formação e algumas turmas para tornar possível o ideal deste estudo. Apesar das limitações advindas dos recortes metodológicos feitos para tornar o trabalho exequível, acreditamos que este estudo apresenta contribuições válidas para a Linguística Aplicada, linha em que este trabalho se insere.

Assim, para alcançarmos o objetivo delineado acima, partimos dos objetivos específicos, os quais revemos a seguir.

O primeiro objetivo específico foi traçar o perfil teórico-metodológico do curso de Letras: objetivos, missão, bases epistemológicas e pedagógicas, que nos permitiu perceber como é idealizada a formação do professor de LM. Para isso, analisamos o PPP, a matriz curricular, as ementas e os programas de disciplina. Assim pudemos perceber que o PPP pouco revela a respeito da realidade do curso, visto que o que esse documento propõe não acontece na prática; a formação pluralista pretendida e vislumbrada nas entrelinhas do Projeto não é concretizada. Além disso, na matriz curricular, ementas e planos de disciplinas, a quantidade de horas/aulas e disciplinas voltadas para o trabalho com o texto escrito é insuficiente para formar/preparar o professor a ensinar a escrita, portanto constatamos que há um enfraquecimento da ambição inicial de formação apontada no PPP. Temos um projeto que propõe a formação de um profissional que atenderia as demandas exigentes do mercado, mas que, via de regra, não viabiliza disciplinas, carga horária e condições práticas para que seus objetivos e finalidades sejam alcançados. Das diversos campos vislumbrados no PPP, somente a docência, consegue ser vislumbrada pelos acadêmicos, salvo exceções.

O segundo objetivo era identificar as abordagens e concepção relacionadas à produção escrita que são trazidas para a prática pedagógica do futuro docente na disciplina Estágio em

Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita. Com as análises das respostas coletadas através de questionários aplicados aos professores formadores e aos professores em formação, pudemos analisar as discussões teóricas sobre o ensino da produção escrita, as atividades práticas realizadas (dentre elas o estágio supervisionado), diagnosticando a(s) concepção (ões) de ensino de LM e de escrita que ficou evidenciada.

Pelas respostas dadas aos questionários, constatamos que essas informações ocorrem de maneira superficial e fragmentada. Em primeiro lugar, estudam-se apenas as releituras das leituras teóricas, não havendo influência direta das teorias linguísticas, especificamente dos representantes da perspectiva interacionista da escrita, Bakhtin (2001) e Vygotsky (2001 e 2007). Além disso, pelas respostas dadas pelos professores em formação, não há profundidade nas discussões e abordagens sobre os aspectos da interação e das concepções de escrita, durante as atividades práticas.

Nosso terceiro objetivo era descrever a maneira como os discentes do curso trabalham a produção escrita dos alunos das turmas em que ministram aulas como parte do estágio supervisionado. Assim, ao verificarmos como os professores em formação estão ensinando a produção de texto escrito na escola procuramos evidenciar de modo geral a organização da aula, as referências teórico-metodológicas mobilizadas durante as aulas, os recursos didáticos utilizados pelo professor e o processo interativo docente/discente e sistemática de avaliação. Em relação ao enfoque dado ao ensino da produção escrita, foco do nosso estudo, buscamos identificar a abordagem do ensino da escrita privilegiada durante a aula, as etapas do trabalho com a produção escrita, os aspectos de textualidade abordados (coerência, coesão, audiência, finalidade, intencionalidade, intertextualidade), os registros e gêneros trabalhados, as atividades propostas para produção escrita e os aspectos metalinguísticos contemplados. Nessa perspectiva, constatamos que o ensino da escrita nos pressupostos tradicionais prevaleceu durante os estágios supervisionados, em que as leituras dos textos tiveram a finalidade de avaliar o aluno, a partir de questionamentos sobre o assunto, ou da identificação da estrutura e dos elementos, os quais, por sua vez, foram bastante enfatizados, com diversos exercícios, deixando de lado o conteúdo. As atividades prévias serviram como pretexto e não como suporte para a escrita. Além do mais, ainda constatamos uma proposta baseada na concepção de escrita como dom.

Pelo exposto, apontamos a necessidade de mudanças no curso de Letras quanto ao ensino da produção escrita, especificamente no curso de Letras/Língua Portuguesa, a fim de que os futuros professores adquiram ou aperfeiçoam suas competências e habilidades para

ensinar a escrita, ou seja, tenham consciência sobre sua própria escrita, para então poder ensiná-la. Ressaltamos que essa responsabilidade não pode ser atribuída apenas aos professores das disciplinas voltadas para o Estágio, mas do curso de Letras como um todo. Assim, defendemos a necessidade de um embasamento teórico consolidado, a partir das fontes teóricas, dos representantes da perspectiva sociointeracionista da escrita, que perpassa todo o curso, desde os primeiros semestres. Além do mais, acreditamos que são necessárias, em todo o curso, práticas de escrita e reescrita num processo contínuo de ensino-aprendizagem, em que professor e texto são mediadores desse processo, com o intuito de que os professores em formação se desenvolvam e amadureçam para o ensino da escrita.

Por isso, sugerimos, para futuras pesquisas, um diagnóstico do ensino da escrita em todo o Curso de Letras, não limitado a algumas disciplinas específicas, desde o primeiro ano, a fim de identificar a concepção de escrita nele evidenciada. Também pensamos ser relevante um estudo sobre o ensino da leitura no Curso de Letras, uma vez que a escrita proficiente pressupõe leitura proficiente e que o ensino eficaz da produção escrita perpassa o desenvolvimento da habilidade de leitura e de análise de textos.

Entendemos que, para haver uma mudança no ensino da escrita nas escolas de Educação Básica é necessário que haja uma mudança na base da formação inicial do futuro professor, a fim de que não se formem professores passivos, apenas reprodutores de conhecimento de outrem, que não adotam uma atitude responsiva ativa, tão fundamental em uma relação de dialogismo, ou seja, na interação. Os cursos de Letras precisam formar professores competentes na escrita, mediadores, reflexivos e interacionistas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.127-147.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Muito além da Gramática: por um ensino de língua sem pedra no caminho**. São Paulo: Parábolas, 2007.
- ASSIS, J.A. Correção de textos, reescrita e formação de professores: diálogos do/no processo de ensino e aprendizagem. In: II SIMPÓSIO DE SOBRE PRÁTICAS ESCRITAS NA ESCOLA: LETRAMENTO E REPRESENTAÇÃO. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP. 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BECHARA, E. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1987.
- BEUAGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**. Norwood: Ablex, 1997.
- BONINI, A. Metodologias do Ensino de Produção Textual: A Perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/96**. Brasília MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília MEC, 2000.
- BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1997.
- BRONCKART, J. -P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 2009.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CITELLI, B. H.M; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 121-175.

COSTA, S. R. A construção de 'títulos' em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 67.

COSTALONGA, E. M. F. **Formação Universitária de Professores para o Ensino da Linguagem Escrita** - Um estudo a partir dos discursos didático-formadores. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

COSTA VAL, M. G. A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.7, n. 16, 1992. p. 23-30

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C (org.). **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Tradução: Roxane Rojo, 1995.

DONADEL, Gabriela. Breve Reflexão Acerca da Escrita: a natureza das segmentações não convencionais. In: **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 201-219. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em 20 de novembro de 2012.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.V.O; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____. **O texto na sala de aula, leitura e produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. (Org.) **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-25.

_____. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J.W., SILVA, L. L. & FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **Delta**. Vol.12 n. 02. 1996.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 101-119.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, S. *Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita*. In: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 57 – 72.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I V & ELIAS, V M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUZ-FREITAS, Márcia S. **E a Língua Portuguesa tornou-se uma disciplina curricular**. PUC, SP e FEPI, MG, 2004. Disponível em <<http://www.folologia.org.br/revista/33/04.htm>>. Acesso em 22/11/2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: ARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-34.

MARINHO, M. A Língua portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO. E. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (42): 55-79, jul./dez. 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

MONTE FILHA, M.V. **O agir do professor no ensino de gêneros textuais em sala de aula de língua materna**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MOREIRA, M. E. O.. **O processo de revisão da escrita: o que o docente privilegia no trabalho com o texto**. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MUÑOZ, T. G. (2003), **El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluación**. Disponível em http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf. Acesso em 29/11/2011.

NEDER, M. L. C. **Ensino de linguagem: a configuração de um drama**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande: UFMS, 1992.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2000.

OHUSCHI, M. C. G.. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

PLAGLIARINI, Maria Inês. “Prolegômenos de uma pergunta”. **Letras & Letras**. Uberlândia, EDUFU, v. 7, ns. 1 e 2 (publicado em fev. de 1993), p. 123 – 133, jul.-dez. 1991.

POMPILIO, B.W. *et.al.* Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 93-126.

POSSENTI, S; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992, p. 8-15.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, C. F. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 79-100.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. T. **Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica**. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SILVA NETO, S. **Introdução ao estudo da Língua Portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença/MEC, 1976.

SILVA, K. A; ROCHA, C.H. **Crenças sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas na Linguística Aplicada**. s.d. p. 1019 – 1047. Disponível em:

http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/91_KleberdaSilva_E_ClaudiaRocha.pdf. Acesso em 08 de novembro de 2012.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **A avaliação das redações escolares** – alguns pressupostos ideológicos. Belo Horizonte, UFMG/PROED, 1987.

_____. **Linguagem e Escola**. Uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Que professor de português queremos formar?** Disponível em <<http://filologia.or.br/viiiisenefil/07.html>>, 2004. Acessado em 23/11/2011.

SOARES, M. V. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva de relatos de vida do professor**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Ensaio de pedagogia de Língua Portuguesa**. 2ª ed. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TEIXEIRA, E.D. Sobre o que se escreve na escola. *In*: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 51-77.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico: Licenciatura em Letras**. Fortaleza, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para o professor

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR



Universidade Federal Do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Curso de Mestrado

Sr(a) Professor(a),

O presente questionário faz parte da pesquisa “Capacitação de professores para o ensino da produção escrita nas licenciaturas em Letras/português” a ser realizada por este pesquisador, Elinaldo Soares Silva, aluno do Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, orientado pela Professora Dra. Vlândia Maria Cabral Borges.

Agradecemos a contribuição para esta pesquisa e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

PARTE I – EXPERIÊNCIA DOCENTE

1 – Há quanto tempo você se graduou em Letras? Por favor, assinale um dos itens abaixo:

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- há mais de 20 anos

2 – No que diz respeito a sua formação acadêmica, por favor, assinale um dos itens abaixo e informe o ano da titulação.

- Graduado
- Especialista
- Mestre
- Doutor
- Pós-doutor

Especifique:

3 – Marque o(s) item(ns) abaixo correspondente(s) ao(s) nível(eis) de ensino em que você atua como docente:

- Educação Básica
- Ensino Superior
- Pós-Graduação

4 – Em relação à docência no Ensino Superior, assinale o item correspondente ao número de instituição que você leciona:

- 01 apenas
- 02 apenas
- mais de duas

5 – Há quanto tempo você é docente no Ensino Superior?

- 01 a 05 anos

- 06 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos.

6 – Há quanto tempo você é docente na Universidade Federal do Ceará?

- 01 a 05 anos
- 06 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos.

7 – Há quanto tempo você é docente da disciplina **Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita**?

- 01 a 05 anos
- 06 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos.

PARTE II – ATUAÇÃO PEDAGÓGICA (responda em anexo)

08 – Que teorias ou abordagens do ensino de língua sustentam o ensino da produção escrita na disciplina *Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita*?

09 – Que concepção(ões) de texto, gênero e discurso orienta(m) seu trabalho nesta disciplina?

10 – Que conteúdos, procedimentos metodológicos e sistemáticas de avaliação são trabalhados na disciplina *Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita*?

11 – No planejamento dos conteúdos, procedimentos metodológicos e sistemáticas de avaliação na disciplina *Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita* são consideradas as propostas apresentadas pelos PCN do Ensino de Língua Materna no Ensino Médio?

12 - Na disciplina *Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita* são propostas atividades de produção escrita aos professores em formação? Se sim, que tipo de atividades?

13 - O que você acredita que mais tem influenciado sua prática de ensino: sua experiência como aluno(a) ou os saberes recebidos na sua formação de professor(a)?

Obrigado!!!

APÊNDICE B – Questionário para o aluno

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO



Universidade Federal Do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Curso de Mestrado

Estimado(a) Graduando(a),

O presente questionário faz parte da pesquisa “Capacitação de professores para o ensino da produção escrita nas licenciaturas em Letras/português” a ser realizada por este pesquisador, Elinaldo Soares Silva, aluno do Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, orientado pela Professora Dra. Vlândia Maria Cabral Borges.

Agradecemos a contribuição para esta pesquisa e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

PARTE I – DADOS PESSOAIS

1 – Assinale a sua faixa etária:

- 16 a 25
- 26 a 35
- 36 a 45
- 45 a 55
- mais de 56

2 – Você já desenvolve alguma atividade de magistério?

- Sim
- Não

Especifique:

4 – Onde você frequentou o Ensino Médio?

- Todo em escola pública
- Todo em escola particular
- Maior parte em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Parte em escola pública e parte em escola particular

5 – Você já possui outra graduação/bacharelado?

- Sim
- Não

Especifique:

PARTE II – EXPERIÊNCIA DOCENTE (respostas das questões 6, 7, 8 e 11 em anexo)

6 – Nas aulas da disciplina *Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita* você realiza atividades de produção escrita? Se sim, que tipo de atividades?

7 – Em qual(is) disciplina(s) do curso de Letras foram estudadas *teorias ou abordagens do ENSINO de língua* e/ou *teorias ou abordagens do ENSINO da produção do texto escrito*?

8 – Que *teorias ou abordagens do ENSINO de língua* e/ou *teorias ou abordagens do ENSINO da produção do texto escrito* você estudou em seu curso de Letras?

9 – Numere os parênteses indicando a ordem de priorização do enfoque dado ao ensino da produção escrita nas aulas da disciplina Estágio em Docência da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita (de 1 à 3, onde 1 indica maior priorização e 3 menor priorização).

() o ensino da escrita baseado na concepção tradicional (narração, descrição, dissertação).

() o ensino da produção escrita com ênfase na diversidade textual.

() o ensino da produção escrita com ênfase no ensino dos gêneros.

10 – Numere os parênteses indicando o grau de contribuição dos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação para sua capacitação como professor de produção escrita no Ensino Médio?

() grande contribuição

() média contribuição

() pouca contribuição

() nenhuma contribuição

11 – Que conteúdos são trabalhados na disciplina *Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita*?

12 – Nas aulas da disciplina *Estágio em Docência da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita*, o(a) professor(a) faz referência aos PCNs?

() Sim

() Não

Especifique:

13- O que você acredita que mais irá influenciar sua prática de ensino como professor de língua materna?

() sua experiência como aluno

() os saberes recebidos em sua formação de professor

() tanto sua experiência como aluno como os saberes recebidos em sua formação

Obrigado!!!

APÊNDICE C -Instrumento para observação e análise de aulas

INSTRUMENTO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA

Professor: _____
Disciplina: _____ Série/Turma: _____ Número de alunos: _____
Hora: _____ Sala: _____
Tema da aula: _____

ITEM	SIM	NÃO	OBSERVAÇÃO
1 – Organização da aula e dos trabalhos			
1.1 Explícita de forma clara as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na sala no início da aula?			
1.2 No início da aula, efetua a articulação das aprendizagens a realizar com as aprendizagens anteriores?			
1.3 Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos?			
1.4 Efetua uma síntese global dos conteúdos trabalhados na aula			
1.5 Indica tarefas para os alunos realizarem em casa			
1.6 Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			
2 - Relação professor/aluno			
2.1 Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência			
2.2 Expressa-se de forma correta, clara e audível			
2.3 Estimula e reforça a participação de todos os alunos			
2.4 Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos			
3 – Utilização dos recursos			
3.1 Os recursos são adequados aos objetivos e conteúdos			
3.2 Os recursos estão adequados ao nível etário e interesse dos alunos			
3.3 Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados			
3.4 – Utiliza recursos inovadores, incluídos as TICs			
4 - Avaliação			
4.1 Proporciona oportunidade de os alunos identificarem seus progressos e dificuldades			
4.2 Propõe outras tarefas aos alunos em função dos erros e dificuldades encontradas			

4.3 Comunica e analisa com os alunos os resultados da avaliação das aprendizagens			
5 – Procedimentos Didáticos Gerais			
5.1 Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual)			
5.2 Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos			
5.3 Mantém os alunos ativamente nas tarefas propostas			
5.4 Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e autonomia na realização das tarefas			
5.5 Através do diálogo, apóia os alunos na construção do conhecimento			
5.6 Propõe atividades de apoio a alunos que revelam dificuldades de aprendizagem			
6 – Procedimentos Didáticos de Ensino da Produção Escrita			
6.1 Propõe atividades de produção escrita que pressuponham um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?			
6.2 Relaciona a produção de textos escritos a diversos contextos e gêneros textuais?			
6.3 Propõe atividades que promovem um constante processo de reelaboração do texto?			
6.4 Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas?			
6.5 Propõe atividades de produção de textos de diversos gêneros e de tipologias variadas?			
6.6 Propicia experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais?			
7 - Domínio de conteúdo			
7.1 Demonstra segurança nos desenvolvimento dos conteúdos relacionados à produção escrita?			
7.2 Comete erros ou imprecisões no trabalho com esses conteúdos?			
7.3 Demonstra habilidades para trabalhar a produção escrita com osalunos?			
8 Apreciação geral			
8.1 Pontos fortes e pontos fracos.			
8.2 Outras observações			

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) – Aluno da disciplina *Estágio em Ensino da Linguagem Escrita e da Linguagem Oral*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) – ALUNO DA DISCIPLINA ESTÁGIO EM ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E DA LINGUAGEM ORAL

(Em duas vias, firmado por cada participante/voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Meu nome é **ELINALDO SOARES SILVA**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão e especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Materna pelo Instituto Superior Franciscano. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador, da pesquisa, **CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA NAS LICENCIATURAS EM LETRAS/PORTUGUÊS** que objetivo desenvolver no Curso de Graduação em Letras/Licenciatura Língua Portuguesa. Sua participação é importante, todavia você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça todos os questionamentos que desejar, a fim de que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Para participar, **você deverá responder a um questionário**. Vale ressaltar que a pesquisa não busca avaliar sua postura como aluno, mas registrar os conteúdos ministrados e procedimentos metodológicos utilizados durante as aulas. É importante ressaltar que o participante-colaborador (a) pode se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Torna-se relevante salientar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação serão divulgadas apenas cientificamente.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **Elinaldo Soares Silva**

Instituição: **Universidade Federal do Ceará**

Endereço : **Rua Boa Esperança, 204, Turu, São Luís - MA**

Telefones p/contato: **(85) 86286951 / (98) 81440350**

ATENÇÃO

Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo

Telefone: 3366.8338

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou
DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL
PELO PARTICIPANTE**

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi me informado sobre minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso EU DOU MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO

Fortaleza, ____/____/____

<p>_____ Assinatura ou digital do(a) voluntário(a) ou responsável legal portador da cédula de identidade</p> <p>_____</p> <p>_____ Testemunha</p>	<p>_____ Nome e assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo</p> <p>_____ Nome do profissional que aplicou o TCLE</p>
---	--

DADOS DO VOLUNTÁRIO

Nome:
Instituição:
Endereço:
Contato:

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) – Aluno cumprindo *Estágio de Regência*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) – ALUNO CUMPRINDO *ESTÁGIO DE REGÊNCIA*

(Em duas vias, firmado por cada participante/voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Meu nome é **ELINALDO SOARES SILVA**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão e especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Materna pelo Instituto Superior Franciscano. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador, da pesquisa, **CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA NAS LICENCIATURAS EM LETRAS/PORTUGUÊS** que objetivo desenvolver no Curso de Graduação em Letras/Licenciatura Língua Portuguesa. Sua participação é importante, todavia você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça todos os questionamentos que desejar, a fim de que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. **Solicito sua autorização para que este pesquisador observe e grave as aulas de Língua Portuguesa que você ministrará durante o Estágio em Regência.** É importante ressaltar que o participante-colaborador (a) pode se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Torna-se relevante salientar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação serão divulgadas apenas cientificamente.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **Elinaldo Soares Silva**

Instituição: **Universidade Federal do Ceará**

Endereço : **Rua Boa Esperança, 204, Turu, São Luís - MA**

Telefones p/contato: **(85) 86286951 / (98) 81440350**

ATENÇÃO

Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo

Telefone: 3366.8338

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou
DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL
PELO PARTICIPANTE**

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi me informado sobre minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso EU DOU MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____/____/____

<hr/> <p style="text-align: center;">Assinatura ou digital do(a) voluntário(a) ou responsável legal portador da cédula de identidade</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Testemunha</p>	<hr/> <p style="text-align: center;">Nome e assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Nome do profissional que aplicou o TCLE</p>
--	--

DADOS DO VOLUNTÁRIO

Nome:
Instituição:
Endereço:
Contato:

**APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) –
PROFESSOR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) –
PROFESSOR**

(Em duas vias, firmado por cada participante/voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Meu nome é ELINALDO SOARES SILVA, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão e especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Materna pelo Instituto Superior Franciscano. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador, da pesquisa, **CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA NAS LICENCIATURAS EM LETRAS/PORTUGUÊS**, que objetivo desenvolver no Curso de Graduação em Letras/Licenciatura Língua Portuguesa. Sua participação é importante, todavia você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça todos os questionamentos que desejar, a fim de que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Para participar, **you deverá responder a um questionário**. Vale ressaltar, que a pesquisa não busca avaliar sua postura como professor, mas registrar os conteúdos ministrados e procedimentos metodológicos utilizados durante as aulas. É importante ressaltar que o participante-colaborador (a) pode se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Torna-se relevante salientar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação serão divulgadas apenas cientificamente.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **Elinaldo Soares Silva**

Instituição: **Universidade Federal do Ceará**

Endereço : **Rua Boa Esperança, 204, Turu, São Luís - MA**

Telefones p/contato: **(85) 86286951 / (98) 81440350**

ATENÇÃO

Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo

Telefone: 3366.8338

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou DECLARAÇÃO
DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE**

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi me informado sobre minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso EU DOU MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____/____/____

<p>_____ Assinatura ou digital do(a) voluntário(a) ou responsável legal portador da cédula de identidade</p> <p>_____</p> <p>_____ Testemunha</p>	<p>_____ Nome e assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo</p> <p>_____ Nome do profissional que aplicou o TCLE</p>
---	--

DADOS DO VOLUNTÁRIO

Nome:
Instituição:
Endereço:
Contato:

ANEXOS

ANEXO A – Programa da Disciplina Leitura e Produção do Texto Acadêmico



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Graduação
Coordenadoria de Pesquisa e Acompanhamento Docente – CPAD
Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Curso: LETRAS	Código: 37
Modalidade(s): LICENCIATURA	Currículo(s): 20061

Departamento: LETRAS VERNÁCULAS

Código	Nome da Disciplina
HB011	Estágio em Ensino da linguagem oral e da linguagem escrita

Pré-Requisitos: HB001, HB002, HB003 e HB004

Carga Horária	Carga Horária Total
Teórica: (x) Prática: (x) Estágio de observação: (06)	32h/a

Obrigatória (X) Optativa () Eletiva ou Suplementar ()

Regime da disciplina: Anual () Semestral (X)

Justificativa: A disciplina “Fundamentos para o ensino da linguagem oral e da linguagem escrita” se justifica no currículo de Letras pelo fato de proporcionar ao licenciando a oportunidade de discutir e vivenciar o uso da língua como atividade de interação na sociedade que envolve conhecimentos de natureza psico-social. Nesse sentido, a disciplina aborda práticas de produção e de recepção de texto, em qualquer uma das duas modalidades de linguagem, oportunizando a utilização de estratégias cognitivas de domínio lingüístico e extra-lingüístico, para o uso de uma diversidade de gêneros textuais. As referidas práticas contemplam o comportamento lingüístico dos falantes, em situações públicas e privadas, na construção de um *continuum* no qual a escrita seja subsidiada ou complementada pela oralidade e vice-versa. Além disso, justifica-se por oferecer a oportunidade de o aluno ter acesso ao estágio de observação na escola em que ele poderá refletir sobre a prática docente

Ementa: Estudos das concepções de produção oral e escrita: aspectos sócio-cognitivos, interacionais e lingüísticos e suas implicações pedagógicas envolvendo a observação de aulas na escola.

Descrição do Conteúdo:

- Objetivos do ensino da oralidade e da escrita
- Concepção de linguagem oral e de linguagem escrita
- Processos cognitivos/textuais envolvidos na produção oral e escrita
- Aspectos pragmáticos da linguagem oral e da linguagem escrita
- Estratégias pedagógicas de uso da linguagem oral e da linguagem escrita

Bibliografia Básica:

- ANTUNES, Irandé. Explorando a oralidade. In: Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF da Educação, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRITO, Célia Maria Coelho. O ato interlocutivo e as modalidades oral e escrita de expressão. In: BRITO, Célia Maria Coelho et alii (orgs.). Aquisição e Ensino-aprendizagem do Português. Belém: ADUFPA, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FÁVERO, Leonor Lopes. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.
- KAUFMAN, Ana Maria Kaufman; RODRIGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LEME BRITO, Luiz Percival. As marcas da oralidade. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática 2000, pp.123 – 125.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Jânia M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROCHA, Gladys; COSTA-VAL, Maria da Graça (orgs.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto. Belo Horizonte/ Minas Gerais: Autêntica, 2003.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- VIEIRA, Iúta Lerche. Escrita para que te quero? Fortaleza/Ceará: Demócrito Rocha & UECE, 2005

Bibliografia Complementar:

- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. *Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio* (versão preliminar). Fortaleza: Secretaria da Educação Básica, 2000.
- DIONÍSIO, Angela Paiva et alii (orgs.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- XVI JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE – Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste: GELNE (16.: 1999: Fortaleza). Anais. Fortaleza: Editora da UFC, 1998, pp.413/ 591/ 600.

Observações:

ANEXO B - Programa da Disciplina Gêneros Textuais e Ensino



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Graduação
Coordenadoria de Pesquisa e Acompanhamento Docente – CPAD
Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Curso: LETRAS	Código: 37
---------------	------------

Modalidade(s): LICENCIATURA	Currículo(s): 20061
-----------------------------	---------------------

Departamento: LETRAS VERNÁCULAS

Código	Nome da Disciplina
HB024	Gêneros textuais e ensino

Pré-Requisitos: -

Carga Horária	Carga Horária Total
Teórica: (x)	32h/a
Prática: (x)	

Obrigatória ()	Optativa (x)	Eletiva ou Suplementar ()
-----------------	----------------	----------------------------

Regime da disciplina:	Anual ()	Semestral (X)
-----------------------	-----------	---------------

Justificativa: A inclusão da disciplina “Gêneros textuais e ensino” no Currículo de Letras deve-se ao fato de serem os gêneros de texto o meio utilizado para a efetivação da comunicação verbal. Sendo, nessa concepção, a língua uma atividade de interação social, o trabalho com os gêneros, em sala de aula, deve propiciar a participação dos indivíduos na construção de sentido do texto, para efeito de uso com a perspectiva de propósitos práticos. Assim sendo, não se pode perder de vista as características formais e estruturais do gênero, mas é preciso compreendê-las como mecanismos que fazem parte de processos socialmente organizados. Na experiência pedagógica, o que deve nortear a discussão no âmbito dos gêneros é a sua utilização efetiva.

Ementa: Tratamento de questões teórico-metodológicas relativas ao ensino de gêneros textuais na escola.

Descrição do Conteúdo:

- Objetivos do ensino dos gêneros textuais
- Concepções de gêneros textuais
- Processos cognitivos envolvidos na compreensão e produção dos gêneros textuais
- Aspectos pragmáticos dos gêneros textuais
- Estratégias pedagógicas para o trabalho com os gêneros textuais

Bibliografia Básica:

- ARAÚJO, Júlio César. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, Cortez: 2005.
- _____. *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo, Cortez: 2006.
- BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição*. Florianópolis/SC: Insular, 2002. BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo, Cortez: 2000.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina/PR: Moriá, 2004.
- DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO; Ana Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- KARWOSKY, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et alli. *Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e seqüências textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna (no prelo).
- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH (orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru/SP: Edusc, 2002.
- MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira. Gênero textual: alguns mecanismos de busca dos propósitos comunicativos. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva (orgs.). *Gêneros textuais e referênciação*. Fortaleza: Protexito – UFC, 2004. CD-Room. ISBN 85-904864-1-9
- RODRIGUES-BIASI, Bernardete. Tratamento dos gêneros textuais na escola. In: *Formação continuada de professores da rede pública – 2ª fase/português nº 8*. Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste, 2003.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, Inês. *Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006

Bibliografia Complementar:

- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. “Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio” (versão preliminar). Fortaleza: Secretaria da Educação Básica, 2000.

Observações:

ANEXO C - Programa da Disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Graduação
Coordenadoria de Pesquisa e Acompanhamento Docente – CPAD
Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Curso: Letras	Código: 37
---------------	------------

Modalidade(s): Licenciatura	Currículo(s):20061
-----------------------------	--------------------

Turno(s):	<input checked="" type="checkbox"/> Diurno	<input type="checkbox"/> Noturno
-----------	--	----------------------------------

Departamento: Departamento de Letras Vernáculas

Código	Nome da Disciplina
HB786	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos

Pré-Requisitos:

Carga Horária	Carga Horária Total
Teórica: (48)	64 horas
Prática: (16)	
Est. Supervisionado: ()	

Obrigatória <input checked="" type="checkbox"/>	Optativa <input type="checkbox"/>	Eletiva ou Suplementar <input type="checkbox"/>
---	-----------------------------------	---

Regime da disciplina:	Anual <input type="checkbox"/>	Semestral <input checked="" type="checkbox"/>
-----------------------	--------------------------------	---

Justificativa: A disciplina LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS propicia desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos pertencentes a alguns dos gêneros mais praticados na esfera acadêmica. É uma disciplina relevante na formação do estudante de Letras, pois o domínio desses gêneros no uso efetivo da língua lhe possibilita atender as exigências dessa prática no contexto acadêmico.

Ementa: Compreensão e produção de textos acadêmicos na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros.

Descrição do Conteúdo:

1. Princípios normativos do texto científico e da metodologia científica.
2. Fundamentos teóricos para a leitura e compreensão de gêneros acadêmicos

3. Caracterização/descrição dos principais gêneros acadêmicos: resumo, resenha, artigo científico, projeto de pesquisa, monografia, relatório de pesquisa; relatório de estágio.
4. Atividades práticas de produção de resenhas, resumos e artigo científico;
5. Pesquisa de cunho teórico e/ou empírico a ser relatada em artigo científico

Bibliografia Básica:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Informação e documentação – referências – elaboração: NBR 6023. Referências bibliográficas – Normas técnicas. Rio de Janeiro, 2000.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. Identidade e subjetividade no discurso acadêmico: explorando práticas discursivas. In. LIMA, Paula Lenz Costa & ARAÚJO, Antônia Dilamar (Orgs.). Questões de Linguística Aplicada: miscelânea. Fortaleza: Ed. da Uece, 2005. pp. 11-30.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. Resenha crítica acadêmica: relações entre termos específicos e não específicos. In. Congresso Nacional da ABRALIN, ed. 21, 1996.

BAZERMAN, Charles. Escrevendo bem, científica e retoricamente: conseqüências práticas para escritores da ciência e seus professores. In . HOFFNAGEL, Judith Chambliss & DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 59-77.

BEZERRA, Benedito Gomes. A distribuição das informações em resenhas acadêmicas. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2001.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Funções discursivas dos rótulos em resumos acadêmicos. Boletim da ABRALIN. VI I, 2001. pp. 450-452.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Aspectos cognitivos e retóricos da produção de resumos. In. CABRAL, L. G. & MORAIS, J. (ORGS.). Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Sciar- Cabral. Florianópolis: Mulheres, 1999. pp. 245-258.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Estratégias de condução de informação em resumos de dissertações. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 1998.

SANTOS, Izequias Estevam dos. Textos selecionados de métodos e técnicas da pesquisa científica. 2a. Edição. Impetus: Rio de Janeiro, 2000.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. A continuidade de sentido em relatórios produzidos por concluintes de Letras. In. SILVA, Camilo Rosa; CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso & CASTRO, Oniveres Monteiro de. Da gramática ao texto. João Pessoa: Idéia, 2003. pp. 57-80.

Bibliografia Complementar:

CINCO DICAS práticas para a produção acadêmica. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=661>> Acesso em 06 de setembro de 2006. FARINA, Sérgio. Referências Bibliográficas e Eletrônicas. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

PERROTA, Claudia. Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (ORGS.) Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (ORGS.) Resumo. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (ORGS.) Resenha. São Paulo: Parábola, 2004.

MOTTA-ROTH, Désirée (ORG.) Redação Acadêmica: princípios básicos. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

Observações:

ANEXO D: Planejamento /cronograma das atividades de Estágio Supervisionado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA
ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
CURSO DE COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL
PROFESSORAS:

CALENDÁRIO/PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

I. PERÍODO: 30/05 a 28/06 (8 encontros para cada turma = 24h/a)

II. HORÁRIO

- MANHÃ: 10h às 12h30
- TARDE: 13h às 15h40

III. TURMAS

- TURMA I (2ª e 4ª – Manhã)
- TURMA II (2ª e 4ª – Tarde)
- TURMA III (2ª e 4ª – Tarde)
- TURMA IV (3ª e 5ª – Manhã)
- TURMA V (3ª e 5ª – Manhã)

IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Sequência argumentativa
2. Sequência narrativa
3. Estruturação de períodos
5. Valor lógico-discursivo dos elos coesivos
6. Fatores de textualidade
7. Normas da escrita culta
8. Produção de texto escrito

V. CALENDÁRIO DAS ATIVIDADES POR TURMA

→ Turma I (Manhã)

→ Turma II e Turma III (Tarde)

DATA	CONTEÚDO	ALUNOS-ESTAGIÁRIOS
30/5, quarta	Argumentação Especificidades da sequência argumentativa Produção de texto argumentativo	
04/06, segunda	Narração X Argumentação Distinção entre as duas sequências Produção de texto narrativo/argumentativo	
06/06, quarta	Estruturação de período Valor lógico-discursivo das conjunções Reescrita de períodos	

11/06, segunda	Estruturação de período Valor lógico-discursivo das conjunções Reescrita de períodos	
13/06, quarta	Fatores de textualidade Continuidade e progressão	
18/06, segunda	Leitura Pressupostos e subentendidos	
20/06, quarta	Normas da escrita culta Modos e tempos verbais (usos e funções)	
25/06, segunda	Normas da escrita culta Concordância e regência	

→ Turma IV e Turma V (Manhã)

DATA	CONTEÚDO	ALUNOS-ESTAGIÁRIOS
31/5, quinta	Argumentação Especificidades da sequência argumentativa Produção de texto argumentativo	
05/06, terça	Narração X Argumentação Distinção entre as duas sequências Produção de texto narrativo/argumentativo	
12/06, terça	Estruturação de período Valor lógico-discursivo das conjunções Reescrita de períodos	
14/06, quinta	Estruturação de período Valor lógico-discursivo das conjunções Reescrita de períodos	
19/06, terça	Fatores de textualidade Continuidade e progressão	
21/06, quinta	Leitura Pressupostos e subentendidos	
26/06, terça	Normas da escrita culta Modos e tempos verbais (usos e funções)	
28/06, quinta	Normas da escrita culta Concordância e regência	

ANEXO E: Plano de Aula I

PLANO DE AULA
Escola: E.E.M. Governador Adauto Bezerra.
Turma: 1º ano do ensino médio
Data: 11.06.2012
Duração: 100 min.
Estagiários:

1. Competências / Habilidades.

- Reconhecer a estrutura do período.
- Saber o valor lógico discursivo das conjunções.
- Praticar a reescrita de períodos.

2. Práticas de Linguagem.

2.1 Leitura / Interpretação.

Mostraremos como o período é estruturado, primeiramente através do conhecimento e da diferenciação entre frase e oração, e então período. Através de exemplos, tanto do texto que será usado, como de exemplos criados pelo alunos, mediante pedido do professor para participação deles, começaremos a construir uma definição de frase, oração e período. E na leitura do texto, localizar as conjunções, além de analisar como se estrutura o período.

2.2 Produção textual.

Individualmente, os alunos farão uma produção textual em que se mostrarão atentos ao uso das conjunções e fazendo corretamente o período, para isso a produção textual vai dar oportunidade a eles para que eles e reescrevam isso.

2.3 Análise Linguística.

A análise que faremos será quanto ao uso correto das conjunções, da importância que esses conectores, têm no período, ligando sempre um ao outro, para daí perceber o uso deles para que se sequenciem as frases, orações e conseqüentemente os períodos, corretamente.

3. Avaliação dos alunos.

Avaliaremos o desempenho global e contínuo dos alunos seguindo os seguintes aspectos: a participação na aula e produção textual. Os alunos serão avaliados pelo seu desempenho na produção textual proposta pelo professor.

4. Justificativa.

A aula ministrada sobre esses três assuntos: estruturação do período, valor lógico-discursivo das conjunções e reescrita de períodos, são assuntos importantes, tanto para a produção textual como para a gramática, pois serve de guia para ambos os assuntos, porque não seria possível produzir um texto sem saber a sequência correta para confeccioná-lo, aplicando também a teoria gramatical que envolve esses assuntos.

ANEXO F – Plano de Aula II

PLANO DE AULA

Escola: EEM Governador Adauto Bezerra

1º Ano do Ensino Médio

Data: 18/06/2012

Duração: Duas aulas de 50 min.

Estagiária:

Leitura/ Pressupostos e subentendidos/Produção de Texto

1. Competências/Habilidades.

- Reconhecer a leitura como um processo sociopsicolinguístico;
- Reconhecer e seguir as etapas de leitura: predição, formulação de hipóteses, leitura, confirmação ou não das hipóteses e análise crítica do texto;
- Identificar as informações explícitas e implícitas de um texto;
- Reconhecer as características principais do gênero conto.
- Elaborar interpretações coerentes, que tenham sua base no texto e no conhecimento de mundo.
- Produção de um conto.

2. Práticas de Linguagem.

2.1 Leitura / Interpretação.

Primeiramente, faremos uma atividade chamada “Jogo de adivinhação”: distribuiremos trechos do conto “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca, realizando uma leitura que siga fielmente as fases da predição, da formulação de hipóteses e da confirmação ou não das hipóteses, e que obedeça às qualidades do gênero em questão.

Em seguida, faremos algumas perguntas decorrentes do exercício anterior: suas expectativas foram concretizadas ou não? Em que se baseou a formulação de tais hipóteses? O texto foi

Com base, então, nessas respostas, partiremos para a explicação acerca dos pressupostos e dos subentendidos, ressaltando a importância destes na construção da coerência de um texto.

Feito isso partiremos para a execução da atividade, a qual culminará com a produção de um conto.

2.2. Produção textual

A partir dos textos analisados e das discussões feitas em sala, apresentaremos uma proposta de produção de texto aos alunos, lembrando-os o dever de obedecer às características essenciais do gênero selecionado.

2.3 Análise Linguística.

A análise terá como base a linguagem utilizada nos gêneros abordados, a qual, dependendo do contexto de uso, poderá ser formal ou informal. Além disso, observaremos como o autor se utilizou dos conhecimentos de mundo dos leitores para que estes pudessem ativar informações e sentidos implícitos no texto.

Após a produção, partiremos para a correção gramatical, explicando o motivo dos erros, aproveitando, assim, para solucionarmos os principais problemas e dúvidas que os alunos tenham quanto à Gramática.

3. Avaliação dos alunos.

Os alunos serão avaliados com um exercício de análise formal e de interpretação textual (oral e escrito) dos textos distribuídos, com perguntas sobre os conhecimentos prévios que os alunos tenham sobre o assunto a ser ministrado (oral) e através da produção textual.

4. Justificativa

A aula realizada tem fundamental importância, visto que aborda um tema – a leitura – muitas vezes tratado superficialmente nas aulas de Português. Em consequência desse maior enfoque, os alunos serão capazes de construir uma postura crítica diante de tudo que leem, transformando-se, assim, em leitores ativos na construção do significado.

Além disso, reconhecendo a riqueza e a complexidade do processo de leitura, eles se preocuparão, ao produzirem um texto, com o seu receptor, utilizando-se de mecanismos capazes de gerar uma total interação entre o autor, o texto e o leitor.

ANEXO G: Plano de Aula III

Universidade Federal do Ceará – UFC

Curso: Letras

Disciplina: Estágio em Ensino de Língua Portuguesa

Professora supervisora de estágio:

Local: EEM Governador Adauto Bezerra

Alunas-estagiárias:

Oficina de Leitura e Escrita para alunos do 1º ano do ensino médio

PLANO DE AULA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

ASSUNTO: Narração X Argumentação: Distinção entre as duas sequências/ Produção de texto narrativo/argumentativo.

I. CONCEITOS

Sequência narrativa e sequência argumentativa.

II. PROCEDIMENTOS

1ª parte: Explicar a sequência narrativa (conceito, estrutura, exemplos deste tipo de sequência) a partir da leitura dos textos do TD explicativo e responder as questões propostas sobre o assunto.

2ª parte: Revisar a sequência argumentativa (conceito e estrutura). Em seguida, ler os textos do TD explicativo e responder as questões propostas sobre o assunto.

3ª parte: Realizar uma dinâmica com os alunos para que estes diferenciem as sequências narrativa e argumentativa. (Observação: Esta dinâmica será aplicada apenas se houver tempo disponível após a correção dos exercícios propostos).

4ª parte: Apresentar três propostas de redação para que os alunos escolham uma e produzam um texto.

III. ATITUDES

Analisar e reconhecer corretamente as características e as estruturas narrativa e argumentativa. Apropriar-se dos conceitos de estrutura narrativa e de estrutura argumentativa para produzir textos narrativos e argumentativos.

IV. ESTRATÉGIAS

Explanação oral das sequências narrativa e argumentativa a partir da leitura de textos propostos no TD explicativo. Em seguida, resolução dos exercícios propostos a partir dos textos que foram lidos.

Após, aplicação de uma dinâmica, que consiste em dividir a classe em dois grupos, em que cada um receberá um texto, um deles predominantemente argumentativo, o outro predominantemente narrativo. Os alunos deverão identificar qual sequência textual predomina

no seu texto e justificar a sua resposta, destacando as características que remetam à sequência apontada por eles.

Para finalizar, os alunos produzirão um texto argumentativo ou narrativo, a partir da escolha de um dos três temas que serão propostos pelas alunas-estagiárias.

V. RECURSOS

- Trabalho dirigido.

VI. ATIVIDADES PROPOSTAS

Leitura e interpretação de textos narrativos e argumentativos, de modo a possibilitar que o aluno desenvolva habilidades e competências para reconhecer estas sequências textuais e descrever suas principais características, bem como para escrever textos que apresentem predominantemente umas dessas sequências textuais.

VII. FONTES DE PESQUISA

Brasil Escola: <http://www.brasilecola.com/literatura/genero-narrativo.htm> - conceito de sequência narrativa.

Uol: http://pensador.uol.com.br/cronicas_de_luis_fernando_verissimo/ - exemplo de sequência narrativa (Crônica).

Wikipédia, a enciclopédia livre: <http://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1bula> - conceito de fábula.

Uol Blog: <http://argumentacaojp.zip.net/> - exemplo de sequência argumentativa

Scribd: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/21295.pdf> - conceito de texto argumentativo

ANEXO H: Plano de Aula III



ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA

ATIVIDADE DE ESCRITA

PROFESSOR/ ESTAGIÁRIO:

ALUNO (A): _____ DATA: ____/____/____

Leia com atenção os textos a seguir.

Texto 1

O LENHADOR E A RAPOSA

Um lenhador acordava todos os dias às 6 horas da manhã e trabalhava o dia inteiro cortando lenha, só parando tarde da noite. Ele tinha um filho lindo de poucos meses e uma raposa, sua amiga, tratada como bichano de estimação e de sua total confiança. Todos os dias, o lenhador — que era viúvo — ia trabalhar e deixava a raposa cuidando do bebê. Ao anoitecer, a raposa ficava feliz com a sua chegada.

Sistematicamente, os vizinhos do lenhador alertavam que a raposa era um animal selvagem, e, portanto, não era confiável. Quando sentisse fome comeria a criança. O lenhador dizia que isso era uma grande bobagem, pois a raposa era sua amiga e jamais faria isso. Os vizinhos insistiam: *Lenhador abra os olhos! A raposa vai comer seu filho. Quando ela sentir fome vai devorar seu filho!*

Um dia, o lenhador, exausto do trabalho e cansado desses comentários, chegou a casa e viu a raposa sorrindo como sempre, com a boca totalmente ensangüentada. O lenhador ficou frio e, sem pensar duas vezes, deu uma machadada na cabeça da raposa. A raposinha morreu instantaneamente.

Desesperado, entrou correndo no quarto. Encontrou seu filho no berço, dormindo tranqüilamente, e, ao lado do berço, uma enorme cobra morta.

(Disponível em: <paxprofundis.org/livros/parabolas/parabolas.html>.

Acesso em: 12 nov. 2010.)

Texto 2

O Corvo e a Raposa

Um corvo, empoleirado sobre uma árvore, segurava em seu bico um queijo. Uma raposa, atraída pelo cheiro, dirigiu-lhe mais ou menos as seguintes palavras:

— Olá, doutor corvo! Como o senhor é lindo, como o senhor me parece belo! Sem mentira, se sua voz se assemelha a sua plumagem, então o senhor é a fênix dos habitantes destes bosques.

Diante dessas palavras, o corvo, não cabendo em si de contente, para mostrar sua bela voz, abriu um grande bico e deixou cair sua presa. A raposa apoderou-se dela e disse:

— Meu caro senhor, aprenda que todo bajulador vive às custas de quem lhe dá ouvidos. Esta lição vale, sem dúvida, um queijo.

O corvo envergonhado e confuso, jurou, um pouco tarde é verdade, que não cairia mais nessa.

(Disponível em: <<http://albertofedel.blogspot.com/2009/06/texto-comentado-iii.html>>.

Acesso em: 12 nov. 2010.)

1. Podemos afirmar que os dois textos acima pertencem ao mesmo gênero? A que gênero(s) pertencem?

2. Os textos 1 e 2 pertencem ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Algumas características, porém, os fazem diferentes de outros textos narrativos, como, por exemplo, o romance e a novela. Que características são essas?

3. Dizemos que esses 2 textos, assim como o romance e a novela, são gêneros narrativos porque em cada um deles predomina a sequência narrativa.

a) Retire de cada texto, um trecho em que se tem sequência narrativa..

Texto 1:

Texto 2:

b) O que caracteriza uma sequência narrativa?

Agora leia a tirinha abaixo.

Texto



(Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com/>>. Acesso em: 01 set. 2008.)

4. Esta tira apresenta, como personagens, Mafalda e seu pai, que entra em crise quando repara na idade da filha. Sabemos que Mafalda é uma menina de sete anos bem à frente de seu tempo. Os comentários da menina refletem as preocupações sociais e políticas de vários períodos da história mundial.

a) O que Mafalda está questionando nesta tirinha?

b) O que teria motivado o pai de Mafalda a responder de tal maneira?

c) O pai da Mafalda conseguiu convencê-la? Justifique sua resposta.

d) Quando o pai de Mafalda diz por que não vai dar a explicação que a filha pede, o argumento que ele usa é convincente? Justifique.

e) Observe a primeira palavra dita pelo pai da Mafalda. Qual a função do termo *Mas* nesse contexto?

f) Que tipo de sequência textual (narrativa, descritiva, dialogal, injuntiva ou argumentativa) predomina na tirinha?

g) Por que dizemos que a tirinha, assim como a História em Quadrinhos (HQ), pertence ao conjunto de gêneros narrativos embora não apresente sequências narrativas?

Já que falamos de argumentos, leia mais este texto.

Texto 4

O trabalho na construção da dignidade humana

No início do século XXI, a humanidade precisa resolver certas questões que vêm perdurando há muito tempo. Muitas são as razões para que já não se admita a continuação da situação atual. Tratando-se do trabalho, essa urgência ganha importância ainda maior, uma vez que envolve vários outros fatores que interessam a toda a humanidade.

Muito se associa o trabalho a algo penoso e cansativo. Em civilizações como a romana e a grega, era executado por escravos, o mesmo ocorrendo no Brasil, de forma institucionalizada, até 1888. Diz-se, ainda, que ele, e somente ele, dá dignidade ao homem. O problema é que essa questão não vem sendo encarada e asumida como merece. Exemplo disso é o fato de ainda haver trabalho escravo em nosso país, mesmo que seja isso inconstitucional. Também não se

pode considerar como digna uma atividade que explora as pessoas em nome da ganância de alguns e da destruição do meio ambiente.

Falar de preservação do meio ambiente suscita muitas outras discussões. No Brasil, em nome do desenvolvimento do agronegócio e do investimento em biodiesel, devastam-se enormes áreas. Nelas, grandes empresas enriquecem ainda mais, o que é festejado pelo Governo e alguns setores da imprensa, já que, segundo eles, isso aumenta o valor do PIB (Produto Interno Bruto). O que não se diz é que isso é feito à custa do trabalho semiescravo, exploração do meio ambiente e uma absurda apropriação das riquezas geradas por muitos nas mãos de poucos.

A humanidade chegou a um estágio de desenvolvimento que lhe permite modificar muitas das situações que no passado não se fazia possível. Nesse ponto, o trabalho pode assumir importante papel, uma vez que, além de fornecer fontes de sobrevivência a quem o executa, é responsável pela conscientização do seu verdadeiro e novo sentido: a dignidade do homem. Deve-se vê-lo como elemento transformador da velha ordem depreciativa em uma visão mais humana. Tal conscientização deve ocorrer em escala global, para que não se comprometa a qualidade de vida na Terra.

Faz-se necessário, assim, que se ponha em prática o velho discurso de que o trabalho engrandece o homem. Para que seja tal sentença verdadeira, deve-se proibir qualquer forma de exploração do homem e depredação do meio ambiente. Passa-se, dessa forma, a investir na qualidade de vida das pessoas, o que, verdadeiramente, significa construir a dignidade humana com base no trabalho.

(Texto reproduzido na prova de redação do Enem 2010)

Com base na leitura do texto, responda:

a) A que gênero textual pertence esse texto?

b) Que características o texto apresenta que lhe permitem identificar o gênero textual?

c) O último período do primeiro parágrafo fala em “vários fatores que interessam a toda a humanidade”. Quais são esses fatores? Tais fatores são explicitados no texto? Com que o objetivo?

d) Em gêneros como esse, é suficiente enumerar ou citar os fatos? Justifique sua resposta.

e) É possível afirmar que este texto só apresenta um tipo de sequência? Justifique sua resposta.

f) Qual o tempo verbal predominante? Que função esse tempo verbal desempenha em gêneros como esse?

g) Como se articula cada parágrafo em relação aos demais?

h) Qual a importância do último parágrafo para a construção do texto?

Agora é a sua vez de produzir.

Escolha uma das propostas a seguir.

1) Como o escritor do texto 1 e do texto 2, escreva uma fábula em que a moral seja o seguinte provérbio: “Seguro morreu de velho”.

2) Redija um artigo de opinião, em que você se posicione acerca do seguinte tema: **O perfil do profissional no mercado globalizado**. Seu texto será publicado no jornal de sua escola.

3) Elabore um texto em que você aborde um tema polêmico, tais como: pena de morte, porte de armas, legalização do aborto, maioria penal, produção de armas nucleares, ou, ainda, um tema ligado ao seu cotidiano (demandas da escola, do bairro, da cidade). Escolha o gênero de sua preferência e lembre-se de adequar seu texto ao gênero escolhido.

Textos para a dinâmica

Era uma vez... numa terra muito distante...uma princesa linda, independente e cheia de autoestima.

Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: *linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...*

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã *sauté*, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

- Eu, hein?... nem morta!

Luís Fernando Veríssimo

(Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/cronicas_de_luis_fernando_verissimo/>.

Acesso em: 04 jul.2012)

MAIORIDADE PENAL

Acredito que a redução da maioria penal não será a solução dos problemas com jovens infratores, pois continuarão sendo envolvidos cada vez com menos idade para assumirem as responsabilidades dos crimes cometidos por maiores infratores. Como no caso do garoto João Hélio, 6 anos, morto por uma gangue, que neste crime, envolveu a participação de um menor.

Os menores passam no máximo 3 anos em um reformatório, depois a lei garante ficha limpa e impunidade ao menor. Por isso, acredito que as leis deveriam ser mais severas com esses jovens, caso contrário eles continuarão impunes.

(Disponível em: <<http://argumentacaojp.zip.net/>>. Acesso em: 04 jul. 2012)