

ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DA ESCOLA ESTADUAL DOM CARLOS EDUARDO.

Indionara de Matos¹
Márcia Adriana Dias Kraemer²

RESUMO

Este Relatório de Pesquisa tem como tema central a reflexão acerca de estratégias didático-pedagógicas para o ensino da escrita em língua materna, com estudo de caso sobre práticas docentes nos anos finais da Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, da cidade de Realeza, no Sudoeste do Paraná. Nesse sentido, apresenta-se a seguinte questão que norteia o estudo: em que medida os profissionais de Língua Portuguesa, partícipes da pesquisa, articulam estratégias que desenvolvam habilidades de escrita nas últimas séries do Ensino Fundamental da escola focalizada, com vistas ao letramento para as práticas sociais? O objetivo é analisar os pressupostos de teóricos da Linguística Aplicada e das teorias sobre letramento, no intuito de responder à pergunta problematizadora da investigação. Justifica-se o estudo, uma vez que o ensino da escrita deve ser um dos enfoques precípuos para o aprimoramento dos professores em formação, em busca de práticas metodológicas para legitimar a sua participação como aprendizes nos cursos de Letras. A pesquisa caracteriza-se, portanto, como teórico-prática, realizada no período do primeiro semestre de 2018. A geração de dados acontece por meio de documentação indireta, bibliograficamente, e direta, com observação e entrevista semiestruturada proposta a duas professoras de Língua Portuguesa, uma regente do nono ano e outra do oitavo, no intuito de realizar uma análise comparada do fazer docente dessas profissionais da educação. Para a análise e a interpretação das informações, de viés qualitativo e fins explicativos, utiliza-se o método de abordagem hipotético-dedutivo, com procedimentos técnicos de caráter histórico, comparativo e monográfico. A principal contribuição alcançada está na reflexão acerca da prática docente, em se tratando de processo de ensino, uma vez que se registra a experiência professoral, por meio da observação e da análise dos eventos, com base no conhecimento teórico-linguístico e pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo. Compreende-se, por meio dos dados gerados, que a escrita reflete um processo complexo, exigindo a articulação de estratégias específicas para as ações de ensino e de aprendizagem, de acordo com a concepção de linguagem que rege a práxis docente. Nesta pesquisa, verifica-se que as professoras de Língua Portuguesa das turmas investigadas articulam suas estratégias com formas diferentes de trabalho, de acordo com a concepção de linguagem que rege essa prática, ora seguindo a perspectiva da concepção de linguagem como expressão de pensamento ora como instrumento de comunicação. Portanto, os conteúdos para a apropriação do conhecimento em sala de aula são guiados por esses focos, podendo apresentar resultados distintos.

¹ Graduanda em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza – PR. didha1987@hotmail.com

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR, Bolsa Capes. Orientadora. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza.

Palavras-chave: Práticas de Letramento – Escrita - Estratégias Didático-Pedagógicas - Professores de Língua Materna.

RESUMEN

Este informe de investigación tiene como tema central la reflexión acerca de las estrategias didáctico-pedagógicas para la enseñanza de la escritura en lengua materna, con estudio de caso sobre las prácticas de enseñanza en los años finales de la Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, en la ciudad de Realeza, en el Sudoeste del Paraná. En este sentido, se presenta la siguiente cuestión que orienta el estudio: ¿en qué medida los profesionales de Lengua Portuguesa, sujetos de la investigación, articulan estrategias que desarrollan habilidades de escritura en los últimos años de la Enseñanza Fundamental de la escuela focalizada, con vistas a la alfabetización para las prácticas sociales? El objetivo es analizar los presupuestos de los teóricos de la Lingüística Aplicada, del Análisis Dialógico del Discurso y de las teorías sobre la escritura escolar, con el fin de responder a la pregunta problematizadora de la investigación. Se justifica el estudio, ya que la enseñanza de la escritura debe ser uno de los enfoques previos para el perfeccionamiento de los profesores en formación, en busca de prácticas metodológicas para legitimar su participación como aprendices en los cursos de Letras. La investigación se caracteriza, por lo tanto, como un estudio teórico y práctico, llevado a cabo durante la primera mitad de 2018. La generación de datos pasa a través de documentación indirecta, bibliográficamente, y la observación directa y entrevistas con semiestructura propuso que los dos profesores de Lengua Portuguesa, una regente del noveno año y otra del octavo, con el fin de realizar un análisis comparativo del hacer docente de esas profesionales de la educación. Para el análisis y la interpretación de las informaciones, de sesgos cualitativo y fines explicativos, se utiliza el método de enfoque hipotético-deductivo, con procedimientos técnicos de carácter histórico, comparativo y monográfico. La principal contribución alcanzada está en la reflexión acerca de la práctica docente, en lo que se refiere al proceso de enseñanza, una vez que se registra la experiencia docente, por medio de la observación y del análisis de los acontecimientos, con base en el conocimiento teórico-lingüístico y pedagógico de los sujetos implicados en el proceso. Se entiende, por medio de los datos generados, que la escritura refleja un proceso complejo, exigiendo la articulación de estrategias específicas para las acciones de enseñanza y de aprendizaje, de acuerdo con la concepción del lenguaje que rige la praxis docente. En esta investigación, parece que los profesores de lengua portuguesa de las clases investigadas articulan sus estrategias con diferentes formas de trabajar, de acuerdo con la concepción del lenguaje que regula esta práctica, a veces siguiendo el punto de vista de la concepción del lenguaje como una expresión de pensamiento o como instrumento de comunicación. Por lo tanto, los contenidos para la apropiación del conocimiento en el aula son guiados por esos focos, pudiendo presentar resultados distintos.

Palabras Claves: Práticas de Letramento. Escritura. Estrategias Didácticas-Pedagógicas. Profesores de Lengua Materna.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola talvez seja a maior responsável pelo contato dos alunos com o texto-enunciado³. É nela que geralmente sistematizam-se os conhecimentos internalizados na convivência social, em que os infantes se deparam com a elaboração de enunciados cada vez mais longos e complexos em sua vida estudantil.

Dessa maneira, a inserção da linguagem formal na vida da criança passa por um processo de retextualização do oral para o escrito, tornando-se o ambiente educacional um lugar para se refletir linguisticamente o cotidiano. Em função de ser importante a análise de situações escolares em que se evidenciam questões sobre o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem, a delimitação deste Relatório de Pesquisa trata da investigação acerca das estratégias didático-pedagógicas para o ensino da escrita em língua materna nas práticas docentes, com foco nos anos finais da Educação Fundamental.

Para tanto, relata-se a investigação de uma prática na Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, do Município de Realeza, no Paraná, com proposta de observação e de análise comparativa do fazer docente de duas professoras de Língua Portuguesa⁴ dos anos finais desse nível educacional, no primeiro semestre de 2018. Assim, a pergunta que norteia o estudo é: em que medida as profissionais de LP, participantes da pesquisa, articulam estratégias que desenvolvam habilidades de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental da Escola Dom Carlos Eduardo, com vistas ao letramento para as práticas sociais? A hipótese inicial é a de que haja estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelas docentes, de acordo com os aportes teóricos que esses profissionais da educação têm internalizado.

³ “É interessante distinguir os conceitos de texto, enunciado e discurso [por meio da] obra de Bakhtin, porque ora eles se equivalem, ora se distinguem. Por isso, o pesquisador opta pelo trabalho bakhtiniano *O problema do texto*,³ no qual eles não se recobrem. Na obra em questão, *texto* é considerado uma unidade de manifestação do pensamento, da emoção, do sentido, do significado. Quando se insere em uma relação dialógica, ele toma forma de um enunciado concreto: unidade real de comunicação, um todo de sentido, marcado pelo acabamento e admitindo réplica, uma postura axiológica; mas quando fora desse contexto, é apenas uma entidade linguística, só tem realidade como texto. Fiorin [...] explicita que o enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação: ‘O sentido não pode construir-se senão nas relações dialógicas. Sua manifestação é o texto e este pode ser considerado como uma entidade em si.’” (FIORIN, 2006, p. 180 apud KRAEMER, 2014, p. 118). “O *discurso*, por sua vez, é entendido como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva [...]”, por ser composto por uma rede de relações dialógicas linguísticas e extralinguísticas.” (BRAIT, 2012, p.21 apud KRAEMER, 2014, p. 118)

⁴ Em diante, denominar-se-á Língua Portuguesa como LP.

A resposta dessa pergunta e o falseamento da hipótese inicial são desvelados no decorrer do processo de investigação que é apresentado neste Relatório. O objetivo, portanto, da investigação consiste em analisar os pressupostos de teóricos filiados à Linguística Aplicada e às teorias sobre letramento, no intuito de responder à pergunta problematizadora instaurada nesta investigação. Os objetivos específicos, por conseguinte, são: estudar as concepções de linguagem, de ensino e de letramento voltadas às práticas sociais, sob a óptica da teoria selecionada; b) pesquisar sobre práticas de letramento no que tange à produção escrita no segundo ciclo do Ensino Fundamental; c) investigar as ações das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Dom Carlos Eduardo e suas estratégias para o desenvolvimento de escrita à luz dos aportes basilares da análise.

O trabalho justifica-se, uma vez que o ensino da escrita deve ser um dos enfoques precípuos para o estudo dos professores em formação, em busca de práticas metodológicas para legitimar a sua participação como aprendizes nos cursos de Letras. Assim, verificar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por profissionais da educação torna-se necessário, no intuito de compreender o empenho da escola e o desenvolvimento dos alunos nesse campo tão necessário e fundamental, não apenas na vida profissional do estudante, como para sua convivência em sociedade.

A existência de dificuldades por parte dos alunos que egressam do Ensino Fundamental com relação à leitura e à produção textual é conhecida. Por esse motivo, como ensinar para que os alunos se apropriem do conteúdo que o professor medeia é uma dúvida constante. Observar as técnicas utilizadas por professores atuantes e analisá-las em cotejo com o preconizado nas teorias linguísticas provavelmente auxiliará no desenvolvimento de metodologias aos futuros educadores em língua materna.

Logo, a pesquisa proposta mostra-se viável, porque o acesso às informações é possível de ser efetivado, tanto no âmbito teórico, dadas as excelentes contribuições de pesquisadores dessa área do conhecimento nas últimas décadas, quanto prático, pelo fato de se realizar a investigação na Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, com observação e análise acerca do fazer docente de professores de LP de duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

De perspectiva teórico-prática, com fins explicativos, os dados gerados são tratados com uma abordagem qualitativa, por documentação indireta, bibliográfica – em teorias científicas –, e documentalmente, a partir dos registros das aulas e das propostas pedagógicas da escola investigada. Além disso, também se utilizou de outras fontes de informação, para obter maior compreensão da variedade de aspectos oriundos do processo, por meio de documentação direta

intensiva, em uma entrevista semiestruturada com as profissionais que participam da investigação.

Para a análise e a interpretação de dados, o método principal é o hipotético-dedutivo o qual identifica uma lacuna no conhecimento – a pergunta de pesquisa – recorre às teorias para encontrar soluções mais justas e aceitáveis à realidade e estabelecer o cotejo entre a hipótese inicial e as respostas delimitadas na investigação prática. Como procedimentos secundários, utiliza-se o método histórico, na construção teórica do texto-enunciado; o comparativo, no cotejo entre literatura da área e as informações empíricas bem como monográfico, relacionado ao estudo de caso empreendido, em que se observam as ações docentes no que tange ao letramento para as práticas sociais em um recorte do microcosmo dos anos finais de uma escola básica.

Para a clareza da explanação, este estudo organiza-se em três seções: a primeira trata dos aportes teóricos correspondentes à linguagem e à produção escrita em língua materna; o segundo explora as práticas sociais de letramento na escola e seus desdobramentos para a produção textual; a terceira contém a metodologia; e a quarta expõe a geração de dados empíricos decorrentes da investigação e sua análise e interpretação.

1 LÍNGUA, LINGUAGEM E ESCRITA: O TRABALHO DE LÍNGUA MATERNA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCOLA.

O processo educacional é exercido de inúmeras formas, mas, provavelmente, é a institucionalizada nas escolas. A educação escolar tem objetivos, instrumentos e meios de promover a construção do conhecimento. Ter acesso à educação é necessário, é um direito. Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs:

[...] o ensino fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objetivo de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto a necessidade de um currículo e de novos projetos políticos-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade. (BRASIL, 2010. p.103).

Com essa compreensão, é relevante observar os inúmeros conhecimentos que são trabalhados pelo processo educativo, como o ensino de LP, suas formas de desenvolver as

habilidades de leitura, de análise linguística e de produção textual, esta o foco da pesquisa. Os alunos constatarem a produção de texto, além da vivência cotidiana, por meio de seus professores, na sala de aula, e são eles que implementam metodologias, a fim de mediar o conhecimento sobre a escrita de seus alunos. São as escolhas do professor que determinam as condições de aprendizagem dos alunos, no que se refere às questões linguísticas.

Os métodos materializados em classe, ademais de outros fatores que não são expostos nessa pesquisa, são de extrema relevância para o desenvolvimento da produção textual. Propor uma atividade e desenvolvê-la afeta positivamente ou negativamente o processo de aprendizagem do estudante. É, portanto, interessante verificar os métodos e formas que os professores utilizam para a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades linguísticas que podem auxiliar seus alunos. O que se ensina, por que se ensina, para que e como se ensina são pontos-chave que devem ser observados. Geraldi afirma que:

[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 2002, p. 40).

Compreende-se, a importância do professor e de sua orientação na mediação e no desenvolvimento da escrita para o conhecimento do estudante. Os professores podem reconhecer no seu aluno suas dificuldades e pontos de interesse, possibilitando o uso de métodos que procurem desenvolver habilidades e sanar quaisquer entraves na construção de textos-enunciados:

[...] são as condições em que os alunos aprendem redação e escrevem seus textos - basicamente as formas de relação social entre aquele que escreve (o aluno) e aquele que lê (o professor) - que conformam a natureza do texto produzido e, portanto, a natureza da aprendizagem que os alunos realizam. (BATISTA, 1997. p. 07).

Logo, a disciplina de LP, de acordo com os PCNs, deve considerar as situações de comunicação, as finalidades e os conhecimentos dos interlocutores para apropriação da linguagem de forma adequada (BRASIL, 2010). Também se destina a ensinar sobre a linguagem, desenvolver a escrita e conhecimentos da língua que existem na sociedade como instrumento concreto de interação comunicativa entre pessoas.

Nessa perspectiva, a linguagem necessita de contexto, intenção, situacionalidade. Como se observa na afirmação de Brait, “[...] a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2007, p. 93), assim é extremamente importante estudá-la em contexto de ensino. Para Bakhtin e

Volochínov, a linguagem efetiva-se por meio da interação entre indivíduos que, a partir desse contato, constroem significado e atribuem sentidos aos enunciados (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006).

Isso se relaciona ao que explica Brait sobre o dialogismo de Bakhtin, “[...] O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro, os processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.” (BRAIT, 2007, p. 95). Essas relações de interação que se propõe a estudar neste trabalho, relativo ao desenvolvimento da escrita no aluno.

A utilização da linguagem compreendida como real requer um espaço de produção adequado e socialmente ativo, pois a língua não está pronta, ela se constitui com a interação verbal entre sujeitos. Geraldi defende que se deve focalizar “[...] a linguagem a partir do processo interlocutivo com este olhar, pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos [...]” (GERALDI, 2002, p.05).

É a concepção de linguagem que guiará as atividades no processo de ensino e definirá objetivos a serem alcançados em sala de aula. Como especifica Geraldi, “Uma diferente concepção de linguagem constrói uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino.” (GERALDI, 2002, p. 44). Como o autor esclarece, existem inúmeras e diferentes formas de abordar a linguagem.

Dessa forma, a concepção da linguagem como interação entre sujeitos guiará a forma com que se verificará o trabalho do professor em sala de aula. Afinal, é em sala de aula e fora dela que o estudante desenvolve seu conhecimento, por meio de diferentes situações de comunicação. Seu aprendizado será ativo e perceberá a utilização da língua em diferentes situações reais do dia a dia. De acordo com os PCNs:

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e resignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas entre outros. (BRASIL, 2002, p. 63).

Assim, a utilização da linguagem no ensino de língua materna é apontada pelo PCNs como, “Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz.” (BRASIL, 2002, p. 20). A importância, portanto, da aprendizagem da linguagem para a vida do aluno e seu desenvolvimento em sociedade é enorme e de extrema necessidade. Aprendizagem que resulta também das realizações nas escolas, em sala de aula.

Compreende-se que a sala de aula é parte da prática social e o ensino de língua materna é um dos métodos que procuram desenvolver no estudante essas construções de sentidos. Então, o estudo da língua deve ser realizado de forma concreta, real:

Como o trabalho linguístico é constituído, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica uma língua é relativamente indeterminada. (GERALDI, 2002 p.14).

Dessa forma, a construção do conhecimento é um trabalho conjunto, em que a linguagem atua como um instrumento de mediação na busca de significados e na construção de sentidos. Logo, o estudo da produção escrita, focalizada neste estudo, é fundamental: “Numa sociedade letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque, além de seu papel documental de guardião de tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais.” (BRAIT, 2007, p.273).

Para a escrita ser como afirma Brait, *instauradora de diálogos*, é imprescindível que haja processos de leitura reflexiva: “Da mesma forma, a leitura na cultura escrita passa a ser uma prática social de alcance político, por ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de entender o mundo e nele atuar, exercendo a cidadania [...]” (BRAIT, 2007, p. 273).

Com a verificação do papel da escrita nos dias atuais, somos conscientes do compromisso empregado no ensino da escrita e no desenvolvimento da produção textual realizados na escola:

Nesse sentido, fala e escrita inserem-se, enquanto práticas efetivas, num quadro comunicacional que privilegia a multiplicidade, a diversidade, a diferença, a alteridade ou, para usar os termos de Bakhtin, a polifonia, o dialogismo, a heteroglossia, a poliglossia. Nesse quadro, instauram-se relações intersubjetivas em que o um e o outro, isto é falante – ouvinte, escritor – leitor, se constituem em quanto sujeitos do discurso. (BRAIT, 2007, p. 270).

Pode-se, assim, compreender que a escrita é parte fundamental da comunicação entre sujeitos e que, por meio dela, constroem-se relações de comunicação. Assim,

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 2010. p. 07).

Reconhece-se que o papel da escola com relação à escrita do aluno e ao seu desenvolvimento cognitivo é fundamental: “Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural.” (MARCUSCHI, 2010, p.16). De forma que aprender a escrever em língua materna e saber adequar-se às inúmeras situações e contextos é crucial para vida em sociedade.

No que tange à função da escrita em língua materna, ela existe para informar, comunicar, e ajudar a construir o conhecimento. Está sujeita a diferentes intencionalidades e variadas situações que mudam com os fatores contextuais e sociais: “Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sócio-comunicativa entre pessoas e está inevitavelmente em relação com diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.” (ANTUNES, 2003, p. 48).

Sendo assim, o trabalho com a escrita deve considerar o aluno escritor e seu desenvolvimento, na busca do uso adequado da língua e com reflexão acerca desse uso, visando à interação do aluno que escreve com o seu leitor:

No nível pragmático, enquanto sujeito veiculador de mensagem, o escritor está atento ao seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação. Na perspectiva bakhtiniana, o outro na figura do destinatário instala-se no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala, tendo em vista o público-alvo selecionado. (BRAIT, 2007, p.271).

O trabalho com a escrita, para ser significativo, deve ser dinâmico, multimodal, decorrente de diferentes leituras, pois “[...] é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex: “para fora”) de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Com efeito, entende-se que alunos e professores são sujeitos ativos, históricos e sociais, que têm posição em relação à comunidade em que vivem, com sua herança cultural e suas crenças, atribuindo sentido ao mundo, por meio da interação. Esses sujeitos interagem, utilizando inúmeras modalidades de linguagem, que promovem sua organização mental e discursiva, manifestando seu conhecimento de mundo e suas ideologias na realidade social. A atividade de escrita, portanto, sendo uma manifestação verbal de ideias, contribui para essa interação e torna-se fundamento na construção profícua do conhecimento.

2 PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO NA ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE ESCRITA PARA A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ.

Quando se cita a escola, idealiza-se rapidamente os indivíduos que a frequentam, os alunos e a escola como mecanismo de ensino e de aprendizagem. Já quando se procura visualizar práticas sociais de letramento, é necessário ter conhecimento sobre esses processos. Para Soares,

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita – o *letramento*. (SOARES, 2004 p.14)

Inicialmente, é necessário que se compreenda o que tratam os processos letrados. Kleiman aponta que, “O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita [...]” (KLEIMAN, 2008, p. 09), essa imersão é, então, o grande diferencial do letramento. De acordo com Street, “Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramento como bem.” (STREET, 1995 apud MARCUSCHI, 2010, p.21). Sendo um conjunto de práticas de escrita que tem consideração aos contextos, é notadamente mais que apenas o ensino de ler e escrever.

É importante, também, diferenciar *eventos de letramento* de *prática de letramento*: o primeiro é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também, praticantes, a focalizar uma situação particular em que se podem analisar os eventos de leitura e de escrita enquanto acontecem, delineando suas características. Entretanto, é preciso haver familiaridade do analista com as convenções e os pressupostos subjacentes acerca dos eventos de letramento que fazem com que eles funcionem, a fim de que possa compreender como os significados são construídos (STREET, 2012).

O conceito de “práticas de letramento”, de acordo com o autor, é uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a algo mais amplo de natureza cultural e social, trazendo conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e ao seu funcionamento, construindo etnograficamente seus significados (STREET, 2012). O ensino de leitura e de escrita, portanto, é o cerne do letramento,

A alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode

desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema – grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14) [grifo da autora].

Dessa forma o letramento depende da alfabetização que depende também das atividades de letramento dependentes, mas não equivalentes. Também, de acordo com Marcuschi, “*Letramento* - é o processo mais geral que designa as habilidades de ler escrever diretamente envolvidas no uso da escrita como tal. É a prática da escrita desde um mínimo a um máximo. Diz respeito a fenômenos relativos à escrita como prática social.” (MARCUSCHI, 2007, p.33).

Kleiman também nos dá uma definição de letramento como “[...] um conceito criado para referir-se aos usos da língua não somente na escola, mas em todo o lugar. Por que a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana.” (KLEIMAN, 2008, p.05). Uma vez que a escrita está em todo lugar, não se restringe à escola, mas agrega toda a vida social do sujeito aprendiz, incluindo-se nos mais diversos processos da vida.

Logo, essa percepção caracteriza o letramento com base nos seguintes aspectos: a) a leitura e a escrita são práticas sociais constituídas por relações de poder e por ideologias; b) a sua análise deve ser ancorada em uma perspectiva teórica que aborde as dimensões do contexto social como, por exemplo, classe, gênero social e etnia, no intuito de analisar os modos como as relações de poder são representadas na leitura e na escrita; c) a ideologia é que mantém as relações de poder nas práticas de leitura e de escrita, estabelecendo a tensão entre forças (*centrípetas* e *centrífugas*⁵, na perspectiva do Círculo de Bakhtin) presentes na arena social (STREET, 1993).

É exatamente o fato de o letramento compreender aspectos além da escola que o faz tão significativo ao processo de ensino, no âmbito escolar. Kleiman aponta que:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. (KLEIMAN, 2007, p. 04).

Quando a autora cita a concepção de cunho tradicional, compreende-se que há uma distinção entre o conceito de letramento e de alfabetização. Diferença que é exemplificada por Marcuschi, “Há, portanto, uma distinção bastante nítida entre a apropriação/distribuição da

⁵ “Forças *centrípetas*, na visão bakhtiniana, são as que agem na tentativa de centralizar axiologicamente o plurilinguismo e as *centrífugas*, com movimento inverso, rechaçam continuamente as tendências centralizadoras.” (KRAEMER, 2014, p. 60b)

escrita e leitura (produções de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os usos/papeis da escrita e leitura (processos de letramento) enquanto práticas sociais mais amplas.” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Quando se fala em alfabetização, está se referindo ao processo de apropriação do conhecimento das letras e dos sons, em uma ação mais próxima à decodificação e à codificação, geralmente com princípio acrofônico. No que tange ao letramento, tem-se uma ação mais complexa:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democracia do ensino, o acesso a fontes aparentemente limitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Letramento não se limita a escola e sala de aula, desenvolve tanto a escrita como a leitura como práticas discursivas, associadas ao contexto em que se inserem. Soares compreende que, por ser o letramento amplo, necessita ser realizado de diversas formas com distintas ferramentas e atividades:

[...] o letramento tem diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, direto e subordinada a possibilidade e motivações das crianças [...] (SOARES, 2004, p.16).

A necessidade dessas metodologias diferentes decorre das demandas educacionais no decorrer da vida escolar e social do aluno, das suas caracterizações individuais e de suas motivações. Quando não se reconhecem as múltiplas funções do letramento, pode-se incorrer em equívocos na administração dos processos de ensinar:

Assim, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. (KLEIMAN, 2007, p.02).

Para que não ocorram esses falsos raciocínios citados por Kleiman acima, cabe à escola, como *agência* de letramento, discernir acerca das ferramentas necessárias para desenvolver, de forma eficiente e eficaz, os processos de ensino e de aprendizagem. O letramento é o “Resultado

da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2009, p. 39).

As instituições educacionais devem criar espaços de participação com práticas sociais letradas, compreendendo os múltiplos letramentos da vida social como basilares do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007). A partir dessa perspectiva, são definidos os projetos de letramento, com ações que promovam o desenvolvimento do aluno em seu contexto social:

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p.05).

Com todos esses aspectos em mente, a construção do projeto de letramento a ser realizado na sala de aula deve ser compromissada. Como Marcuschi afirma, “O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais.” (MARCUSCHI, 2007, p.35).

Quando se propõe um método no campo do letramento, observa-se maior interatividade entre os atuantes e, provavelmente, efetiva-se o cunho cooperativo entre os indivíduos da sala:

Um evento de letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos tem diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 2007, p. 23).

Ao se realizar uma atividade com função de letramento, procura-se desenvolver e tornar conhecido do educando inúmeros processos e também promover a sua reflexão e a sua discussão, no intuito de que possam utilizar esses novos conhecimentos fora da sala de aula. A intenção é criar sentido para específica situação de um enunciado real, oral ou escrito, a fim de desenvolver estratégias ativas de compreensão, bem como ampliação de domínio lexical, para a maior proficiência da leitura e da escrita.

De acordo com Kraemer, “É a abordagem do letramento como prática social que possibilita construir sentidos acerca das variações nos usos e nos significados do contexto [...]”

(KRAEMER, 2014a, p. 06). Assim, o letramento na escola como prática social requer inicialmente conhecimento e pesquisa, além de compromisso com o ensino e a aprendizagem na construção de sentidos à vida em comunidade.

Com efeito, os objetivos das práticas de letramento determinam quais as atividades que serão utilizadas, mas elas devem estar sempre em concordância com a situação e a intencionalidade do ensino, para que o aluno possa ter maior domínio do conteúdo proposto: “Qualquer que seja o método de ensino de língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir conhecimento necessário para agir em uma situação específica.”(KLEIMAN, 2007, p.11). Logo, o método deve prezar pelo contexto de produção do ensino e das condições intelectivas do aprendiz.

Espera-se que o professor tenha as melhores condições para compreender as necessidades dos seus alunos no que concerne ao convívio em sociedade e para decidir quais as atividades serão mais eficazes ao seu progresso: “O professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos dos seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições.” (KLEIMAN, 2007, p. 53).

Para Marcuschi, “A escrita é tanto uma forma de *domínio da realidade* no sentido de apreensão do saber e da cultura, como também uma forma de *dominação social* enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador.” (MARCUSCHI, 2007, p.36). Certamente, o profissional com atenção ao propósito do letramento e às inúmeras oportunidades de desenvolvimento que ele possui em função da sociedade faz-se primordial em um cenário em que a educação para as práticas sociais é essencial à construção da cidadania.

3 METODOLOGIA

A pesquisa científica é um processo que prima pela sistematização de conteúdo e de forma. Assim, requer uma ordem de elementos constitutivos coerente e coesa. Nesse sentido, a metodologia é o roteiro que promoverá essa organização, uma vez que indicará a caracterização investigativa, o modo de geração de dados, além do tipo de análise e de interpretação das informações:

A Metodologia significa a origem do termo, o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. É uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa. Ao mesmo tempo que visa conhecer caminhos do processo científico, também problematiza criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com

referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir na realidade. (DEMO, 2009, p.11).

Apresenta-se, neste espaço, os instrumentos empregados e o caminho que guia a realização do Projeto de Conclusão Curso o qual se caracteriza pela natureza teórico-empírica, uma vez que, além dos pilares que sustentarão a revisão bibliográfica – fundamentos da Linguística Aplicada, da Análise Dialógica do Discurso e de reflexões acerca do letramento como prática social -, também se apresenta um estudo de caso, com caráter etnográfico, tendo como sujeitos de pesquisa profissionais de magistério em uma escola pública da Educação Básica, com foco em duas séries finais do Ensino Fundamental.

Os dados gerados são tratados com uma abordagem qualitativa, buscando respeitar os indivíduos envolvidos no processo e também ter liberdade para expor pontos de vista considerados relevantes:

Pelo fato de essa maneira de analisar os fenômenos naturais estar associada à ideia de que o indivíduo é elemento fundamental da atividade docente que nos propomos interpretar, exploramos predominantemente materiais gerados qualitativamente, uma vez que o processo de localização e de produção desses [...] pressupõe a investigação dos aspectos sociologicamente construídos, diferenciando-se em muitos pontos da postura que caracteriza o viés quantitativo. (KRAEMER, 2014, p.59).

Com fins explicativos, o estudo procura compreender os processos que auxiliam no desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem de língua materna na escola básica, por meio de metodologias específicas para processo de letramento para as práticas sociais.

A geração dos dados se fez por documentação indireta, bibliográfica – em teorias científicas -, e documentalmente, a partir dos registros das aulas e das propostas pedagógicas da escola. Além disso, também se utilizou de outras fontes de informação, para obter maior compreensão da variedade de aspectos oriundos do processo, por meio de documentação direta intensiva, em uma entrevista semiestruturada com os profissionais que participarão da investigação.

Para a análise e a interpretação de dados, o método principal é o hipotético-dedutivo o qual identifica os problemas existentes entre as perspectivas e as possíveis teorias que podem ser testadas para encontrar soluções mais justas e aceitáveis da realidade. Quando se testa uma teoria, analisando-a por meio do método hipotético, almeja-se compará-la com outras leis ou teorias referentes à temática em estudo, para, com efeito, realizar um falseamento (COTRIM, 2000).

A partir da hipótese aventada, foram investigados os processos históricos, por meio de teóricos sobre a temática, verificando também aspectos semelhantes ou opostos ao fenômeno pesquisado, em uma análise comparativa. Outro procedimento técnico é o monográfico, que é relacionado ao estudo de caso empreendido, em que se observam as ações docentes no que tange ao letramento para as práticas sociais em um recorte do microcosmo dos anos finais de uma escola básica:

[...] a natureza do estudo reconhece que a especificidade do objeto de investigação exige o respeito as suas peculiaridades, sendo somente possível imprimir significado e sentido aos fenômenos observados com o apoio de práticas de interpretação e de compreensão pautadas na apreensão da realidade. Dessa maneira, subvertemos a separação epistêmica existente entre sujeito-investigador e sujeito ou objeto investigado, ampliando a chance de o fenômeno ser analisado na perspectiva dos atores nele envolvidos e no contexto em que eles ocorrem (KRAEMER, 2014, p. 58).

Nesse sentido, acredita-se na importância da ciência do método como componente da pesquisa para agregar conhecimento e possibilitar o ato de reflexão sistematizado ao pesquisador acerca do papel dos sujeitos da investigação, para atingir os fins almejados no estudo.

O estudo empírico, com a produção de dados prática, ocorre pela disponibilidade das profissionais participantes da pesquisa, duas docentes convidadas a integrar a investigação, por serem as regentes das duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, da Escola Estadual Dom Carlos Eduardo.

A parte prática do processo é por documentação direta, tecida pela proposição de entrevista semiestruturada às duas professoras, previamente convidadas para a pesquisa, com agendamento em horário de disponibilidade acordado pela Coordenação da Escola. Já a atividade de observação das práticas docentes, consentida pelas duas professoras colaboradoras da pesquisa, é realizada nas salas de aula convencionais das turmas em que são regentes (um 8º e um 9º ano) sem a gravação de áudio ou vídeo pela não autorização das professoras colaboradoras. Essas ações têm a autorização da Secretaria do Estado da Educação do Paraná – Seed, por meio de uma Carta de Conhecimento emitida pela Chefe do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, Maria de Lourdes Bertani.

4 ESTUDO DE CASO NOS ANOS FINAIS DA ESCOLA ESTADUAL DOM CARLOS EDUARDO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA.

Diante da pergunta que norteia o estudo - em que medida os profissionais de LP, sujeitos da pesquisa, articulam estratégias que desenvolvam habilidades de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental da Escola Dom Carlos Eduardo, com vistas ao letramento para as práticas sociais? – realiza-se, durante o primeiro semestre de 2018, a observação das aulas realiza-se semanalmente, durante um mês, e tem em sua somatória 20 horas/aulas, bem como a entrevista com as docentes realizada de forma oral e escrita e, conseqüentemente, a análise comparativa de suas ações em duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa geração de dados possibilita, portanto, a compreensão de como acontece o processo de letramento nesse contexto problematizador.

A partir da hipótese aventada de que haja estratégias didático-pedagógicas para a construção da escrita utilizadas pelas docentes de LP em suas práticas nos anos finais do Ensino Fundamental da escola em foco, de acordo com os aportes teóricos que esses profissionais da educação têm internalizado, são investigados os processos históricos, por meio de literatura sobre a temática, verificando também aspectos semelhantes ou opostos ao fenômeno pesquisado, em uma análise comparativa entre teoria e prática.

Dessa forma, o caminho que guia a realização deste relatório de pesquisa caracteriza-se pela sua natureza teórico-empírica, cujos dados gerados são tratados de forma qualitativa, com fins explicativos, no intuito de compreender o fenômeno. A produção das informações é realizada por meio de entrevista semiestruturada dirigida às professoras⁶ com o seguinte roteiro:

PARTE I – QUESTÕES SOCIOCULTURAIS
1 Dados Pessoais 2 Dados Acadêmicos 3 Dados Profissionais
PARTE II – QUESTÕES DE FORMAÇÃO
1 Participa(ou) de cursos de formação continuada? Qual(is)? 2 Participa de projetos de pesquisa (ensino/extensão)? 3 Tem interesse em participar de formação continuada ligada à Universidade? 4 Você já participou de entrevistas, objetivando analisar o trabalho do professor? Se já, enumere a participação e descreva o seu papel no gênero. 5 Qual a sua opinião sobre estudos científicos direcionados à análise do trabalho docente?
PARTE III – QUESTÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DE ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA
1 Qual a concepção de linguagem que norteia seus estudos e sua prática docente? 2 Você costuma trabalhar a leitura, a análise linguística e a produção textual de forma integrada ou segmentada? 3 Quais estratégias costuma utilizar para trabalhar com o ensino da escrita em sala de aula? 4 Quais as características de uma interação bem-sucedida, entre alunos e professor, nesse contexto?

Ilustração 1: Quadro Sinótico de Entrevista Semiestruturada Dirigida às Docentes Partícipes da Pesquisa.

Fonte: Produção da Pesquisadora.

⁶ As professoras serão nomeadas como Docente A e Docente B, a fim de respeitar a sua não identificação na pesquisa.

Primeiramente, a entrevista apresenta questões socioculturais e dados profissionais que permitem construir o perfil das professoras investigadas. Os dados mais relevantes estão relacionados ao tempo de dedicação ao trabalho que as duas apresentam, em média, 20 horas semanais em sala de aula, acrescidas de suas horas atividades e inserções em projetos e ações da escola em que trabalham. Encontram-se vários aspectos semelhantes entre a Docente A e Docente B, como:

- a) ambas são jovens adultas, na faixa etária dos 30 anos;
- b) cursaram instituições educacionais particulares na Região Sudoeste do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio Regular;
- c) cursaram graduação em Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, na mesma Região, formando-se em 2009 e 2010, respectivamente;
- d) não pretendem cursar pós-graduações no momento, embora a Docente A já tenha três especializações, duas na área linguística e uma em Educação no Campo;
- e) atuam como docentes em escolas públicas estaduais, no período matutino (Docente A) e vespertino (Docente A e B) de Ensino Fundamental (Docente A e B – mais experiência) e Médio (Docente B – recentemente). (APÊNDICE A, p. 31; APÊNDICE B, p. 33).

Um aspecto que diverge é quanto ao número de horas trabalhadas em sala de aula - a Docente A tem 27 horas/aula, trabalhando no turno matutino e vespertino; e a Docente B, 17, no turno vespertino; bem como o fato de a Docente A já ter três pós-graduações em nível de especialização, como mencionado na Alínea *d*. (APÊNDICE A, p. 29; APÊNDICE B, p. 34).

Este aspecto também se relaciona ao que tange à *Parte II* da entrevista, *Questões de Formação*, cujo primeiro questionamento refere-se à participação das profissionais em cursos de formação continuada. As professoras costumam participar dos encontros de formação ofertados pela Rede Pública de Educação do Paraná, representada pelo Núcleo Regional de Educação e pelas escolas em que atuam, com projetos pontuais (APÊNDICE A, p. 32; APÊNDICE B, p. 34).

Embora ambas não pretendam cursar pós-graduação em qualquer um de seus diferentes níveis, expressam interesse em participar de atividades desenvolvidas pela Universidade Federal Fronteira Sul no âmbito da formação de professores de língua materna e vivenciar essa experiência: “Tenho interesse. Inclusive, acho bem interessante e gostaria de curso de produção textual. Acharia que seria bem interessante, porém nunca participei de nenhum curso que a UFFS ofereceu.” (APÊNDICE B, p. 34).

Também, questionadas sobre a participação em situação de sujeitos de pesquisa, afirmaram que já estiveram nessa posição de entrevistadas no ano de 2017, acreditando ser, segundo a Docente A, “[...] fundamentais para nosso trabalho. Atualmente temos observado mais estudos filosóficos na área de educação e os estudos científicos são os que nos dão a sustentação para prosseguir com nosso trabalho.” (APÊNDICE A, p. 32). Ressaltam que “É importante [pesquisas dessa natureza], porque os acadêmicos estudam mais a fundo, fazem leituras de vários livros e é importante, para que o professor possa rever metodologias e refletir sobre o trabalho docente.” (APÊNDICE B, p. 34).

No tocante à *Parte III – Questões sobre o Processo de Ensino de Escrita em Língua Materna*, realiza-se também uma análise interpretativa, por meio da qual se verifica que, nas estratégias didático-pedagógicas para o ensino em língua materna utilizadas pelas professoras, há alguns pontos semelhantes e outros distintos na concepção acerca desse conhecimento.

A primeira questão propõe-se a conhecer qual a concepção de linguagem que norteia o trabalho das profissionais. A Docente A apresenta a seguinte afirmação “[...] a concepção da linguística que considera a linguagem de forma ampla e ilimitada, modificadora e fundamental a vida.” (APÊNDICE A, p.32). Por essa declaração, não é possível definir com precisão à qual das concepções de linguagem a professora reporta-se, uma vez que não tem uma precisão conceitual que permita essa inferência. Entretanto, pode-se conjecturar que tenha uma percepção intuitiva, partindo de seu conhecimento internalizado, de que a linguagem tem caráter dialógico, sendo imprescindível à interação humana.

Contudo, pela observação em sala de aula, realizada pela pesquisadora, é possível afirmar que a Docente A atua em uma perspectiva tradicional de ensino de língua, compreendendo-a como expressão do pensamento, diferindo de sua fala na resposta da primeira questão da entrevista da Parte III. Essa afirmação pode ser comprovada pela ilustração de uma das situações de ensino em que a Docente A trabalha com a proposta de desenvolvimento e de produção de um soneto. A aula inicia com a introdução da professora sobre a temática e a leitura oral do poema “Anfíguri”, disponível no livro didático (CEREJA; MAGALHAES, 2015, p. 146).

Esse processo de leitura realizado pela professora é praticamente em função de identificar alguns aspectos métricos, sem um trabalho de leitura produtora à compreensão do significado quanto mais à construção de sentidos. Usa o texto, não como enunciado, apenas para extrair informações que servem como exemplos de traços de metrificação, apontando tópicos como estrutura e rima.

Trata-se de uma prática reducionista, com atividade de extração do significado, de exteriorização do pensamento, em que há o predomínio expresso, na oralidade, do *bem falar*, e na escrita, do *bem escrever*, por meio do contato com textos-modelo, em especial, os literários, considerados exemplo de uso de linguagem culta e padrão (KRAEMER, 2014).

Nesse caso, o letramento não é potencializado, uma vez que, conforme Rojo, quando direcionado quase que exclusivamente para práticas de leitura e de escrita de textos em gêneros escolares “[...] não [é] suficiente [...]. [É] necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.” (ROJO, 2009, p.108).

Nesse mesmo processo, a Docente A introduz os conceitos sobre figuras de linguagem, de forma oral e explana a respeito de cada uma selecionada para o estudo, dissociadas de qualquer texto-enunciado, esclarecendo como são utilizadas para *repassé de mensagens*. Embora não privilegie o método de trabalho de gêneros para, depois de outras etapas de compreensão e de interpretação, alcançar a questão estilística, âmbito em que se materializam as figuras retóricas, realiza uma explicação clara e objetiva, por meio de exemplos frasais fáceis e afeitos à situação contextual dos estudantes.

Também é observado, em outra aula, em que se realiza a leitura dos haicais, que não há um trabalho com os processos inerentes à leitura, da decodificação, à compreensão e à interpretação do texto-enunciado e nem explicações sobre tipos de recursos utilizados nos poemas. Após a leitura, os alunos transcreveram os poemas no caderno, ditados pela docente, e não dialogaram sobre as relações de sentido decorrentes do texto-enunciado ou as possíveis intencionalidades da produção literária. Percebe-se que, muito provavelmente, pela falta de uma ação significativa, os poemas não impactaram os alunos, tornando-se sem relevância.

Embora a docente, em seu plano de aula, conforme sua explanação, tenha se comprometido a solicitar a produção de um texto-enunciado do gênero soneto como processo final de internalização do conteúdo programático, é apurado que opta, nas aulas observadas, por não construir esse conhecimento com os alunos, mas só cobrar essa construção composicional a partir da produção intuitiva do estudante. Ela apresenta os sonetos e alguns exemplos do livro didático cuja leitura é de responsabilidade dos alunos.

Esse procedimento é bem próprio do paradigma tradicional filiado à perspectiva do *Subjetivismo Idealista*: o foco é na enunciação, no processo de autoria, depois na materialização da linguagem; a língua é vista como um produto acabado, uma unidade imutável, para a qual só há o sistema padrão a nortear; a linguagem, por sua vez, é uma atividade monológica, individualista (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). De acordo com os pensadores, as regras da

língua naturalmente existem, porém seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois, se assim o fosse, não haveria possibilidade de as pessoas criarem a si próprias e o mundo.

Logo, para as perspectivas dialógicas da língua(gem), em que se privilegia o letramento para as práticas sociais, o trabalho de leitura, a partir de suas etapas de concretização, em que os alunos, mediados pelo conhecimento do docente e pela interação com os pares, compreendem a situação de produção, a temática, a escolha composicional e o estilo dos sonetos, tornaria a produção mais profícua, por meio de construção de paráfrases, estilizações ou paródias do texto base.

Essas estratégias de leitura contribuiriam, tanto à compreensão de significados quanto à interpretação de sentidos de textos-enunciados do gênero, vinculados a sua função social, de modo a aclarar as informações e o aluno apropriar-se desse conhecimento e motivar-se para a produção. Inclusive o poema poderia ser destinado a outro interlocutor específico que não só o professor, para tornar a atividade mais concreta e significativa.

Já a Docente B declara que concebe a “Linguagem como forma de comunicação. Com relação à prática docente, é importante que o aluno conheça as formas de comunicação e saiba se adaptar a diferentes contextos e conheça a linguagem dos gêneros.” (APÊNDICE B, p.34). Vê-se que esta professora exprime sua concepção de língua com mais consciência do processo que utiliza para o ensino de português, inserindo sua proposta na concepção tecnicista de linguagem como instrumento de comunicação, mas com a ressalva de enfatizar o seu contexto de produção, no que tange às práticas de letramento.

Constata-se, por meio da observação das aulas da Docente B, realizada pela pesquisadora, que a concepção de língua como instrumento de comunicação está presente no desenvolvimento de sua metodologia em sala de aula, pois apresenta o trabalho linguístico, embora centrado no texto, sem conexão com a situação de produção prática, desvinculado do contexto histórico-social: a língua é analisada como um código, em que a ênfase está nos elementos da comunicação, servindo como uma ferramenta. Essa perspectiva encontra-se em autores que defendem o *Objetivismo Abstrato*: Estruturalismo, Transformacionalismo e Teoria Comunicacional (KRAEMER, 2014b).

Em uma das suas aulas observadas, a professora inicia o trabalho de conteúdo com a leitura e a análise linguística de um texto do gênero cartum que se encontra no livro didático. Pelo seu diálogo com os alunos, é possível perceber que há preocupação com o contexto de produção do texto-enunciado, com seu processo semiótico e com seu conteúdo ideológico. Ela promove a interação com os estudantes, por meio de perguntas e respostas, de forma oral,

valorizando o conhecimento de mundo dos adolescentes, para depois fazer o cotejo com as informações propostas pelo livro didático, sem descartar as construções de sentido que fizeram.

Os alunos criam hipóteses, com a professora, sobre o significado do texto-enunciado do gênero cartum, bem como as possíveis interpretações sobre a sua intencionalidade de produção. Assim os estudantes passam a compreender como se desenvolve um conteúdo ou uma temática dependendo da sua intencionalidade. Sendo que a aula provoca a mobilização do pensamento a desenvolver atividades mentais mais complexas: refletir, analisar, inferir, comparar, entre outros.

Em outro momento de observação, mais um gênero trabalhado pela Docente B é a resenha crítica. Nessa aula, a professora incita os alunos sobre os conhecimentos prévios em relação a esse gênero. Após diagnosticar o que os alunos sabem, por meio da interação e da mediação do conhecimento, faz uma explicação mais detalhada, pontuando as finalidades e os suportes de circulação desse gênero. Ressalta a importância da crítica construída pelo escritor.

Em seguida, a professora faz a leitura de um texto-enunciado do gênero resumo sobre o filme *Crepúsculo*, o qual a maioria dos alunos conhece, fazendo parte do conhecimento de mundo desses alunos. Em relação a essa leitura, a professora indaga sobre o motivo daquele texto-enunciado ser do gênero resumo e quais características expressam essa condição. Depois de uma breve exposição de seus aspectos constitutivos, a professora lê aos alunos uma resenha crítica do mesmo filme e os questiona em que está se diferencia do texto lido anteriormente, quais as especificidades que podem ser elencadas para definir como a *opinião* do resenhista, se era positiva ou negativa, como as ideias estavam expostas, que informações traziam a mais que o resumo.

A professora, dessa forma, oferta complementos à leitura do aluno e não apenas o conteúdo exposto no livro didático. Utiliza-o para evidenciar algumas estratégias de leitura e de escrita, além de auxiliar o estudante a se apropriar das especificidades comuns a cada gênero. Também, a escolha do tema é interessante, porque é reconhecido pelos estudantes, estabelecendo um saber partilhado em sala de aula, servindo como um disparador para o aprimoramento do conhecimento sobre o gênero.

Destaca-se, nas observações das aulas, que a Docente B tem, como método, para o início do trabalho com o conteúdo, privilegiar atividades de pré-leitura, ativando o conhecimento prévio à compreensão pertinente dos textos-enunciados dos diferentes gêneros e, a partir das suposições, na pós-leitura, verificam-se as hipóteses aventadas se são confirmadas ao final. Dessa forma, ela trabalha com gêneros textuais de circulação social do interesse dos alunos e valoriza o conhecimento prévio dos estudantes, práticas que podem ser benéficas ao

aprimoramento da escrita, pelo reconhecimento do texto como sendo um enunciado, com situação de produção específica, com temática delimitada, com construção composicional característica e com o estilo do autor, conforme o horizonte de expectativa do discurso.

Também, nessa experiência, produz o encadeamento entre diferentes textos-enunciados de variados gêneros do discurso, como resumo, resenha, filme e livro, mostrando a importância da intertextualidade⁷, da intratextualidade e da interdiscursividade⁸ no trabalho linguístico. Na prática escolar, estabelecer relação entre os distintos gêneros e verificar os conhecimentos prévios dos alunos, indagando se já tiveram contato com algo escrito de forma diferente sobre o mesmo conteúdo, é aprimorar a escrita com reflexão direcionada à sua intencionalidade. Esse diálogo realizado faz-se necessário, para ampliar o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Atendendo ao que pontua Rojo sobre as necessidades do letramento atual:

Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim o texto já não pode ser mais visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituam a fazer. (ROJO, 2009, p.112)

Na segunda questão, referente ao processo de ensino de escrita em língua materna, busca-se verificar como as profissionais costumam trabalhar a leitura, a análise linguística e a produção textual e se é realizado de forma integrada ou segmentada. Diante das respostas obtidas, verifica-se que ambas compreendem que o mais salutar é trabalhar a leitura sem dissociá-la da análise linguística e da produção textual. Contudo, pela observação das aulas práticas, ilustradas pela descrição do trabalho com o gênero soneto, embora a Docente A tenha afirmado que integra os três eixos, com exceção de casos específicos, talvez o trabalho seja menos efetivo do que a proposta metodológica da docente B (APÊNDICE A, p. 32).

A Docente B parece ter maior coerência entre o seu discurso e sua prática, pois afirma não trabalhar suas aulas e conteúdo de forma isolada e sempre que possível integrar o ensino, planejando, aprimorando habilidades de leitura, de análise linguística e de produção, para que

⁷ “Há [a necessidade] de distinguir quando as relações dialógicas manifestam-se entre textos e dentro do texto: no primeiro caso, trata-se de um texto que se relaciona com outro texto já constituído, em um encontro de dois textos (intertextualidade); no segundo, são duas vozes que se acham no interior do mesmo texto (intratextualidade).” (KRAEMER, 2014, p. 119).

⁸ “Koch [...] faz uma distinção entre intertextualidade em sentido amplo e intertextualidade em sentido restrito. A primeira é condição de existência do próprio discurso, podendo ser denominada interdiscursividade ou heterogeneidade constitutiva, sob a óptica da Análise do Discurso [...] A segunda compreende a relação de um texto com outros já existentes.” (KOCH, 1997 apud KRAEMER, 2014, p. 120).

o aluno adapte-se em diferentes contextos linguísticos (APÊNDICE B, p. 34). O que compreende uma das afirmações de Rojo sobre letramento:

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.” (ROJO. 2009, p. 115).

Ainda em se tratando de práticas de letramento, pelas observações em sala de aula, conhece-se o projeto da Escola “Quem lê viaja” do qual as professoras participam e o desenvolvem em suas aulas de LP. A proposta tem como objetivo desenvolver e incentivar a leitura e a escrita na escola. Embora seja muito interessante, parece que não é explorada como poderia pela Docente A, promovendo discussões sobre a leitura e sugerindo produções de variados textos-enunciados de diferentes gêneros. A ideia demonstra ser mais quantitativa do que qualitativa, pois se cobra de cada estudante um caderno-fichário, em que os adolescentes fazem um resumo do livro lido ao qual é atribuída uma nota. Contudo, não são apresentadas estratégias de diálogo para se evidenciar o processo de compreensão e de interpretação, bem como possibilitar o letramento para as práticas sociais que não se reduzem à mera decodificação de uma lista de palavras para ampliar o vocabulário ou a produções tradicionais costumeiramente propostas na escola, valorizando apenas o produto.

Esse papel de mediador do diálogo é mais explorado pela Docente B. A leitura em sala é realizada com a seleção de dois livros que sejam possíveis de serem lidos totalmente no momento da aula para o trabalho das práticas discursivas: há a etapa da pré-leitura, da leitura e da pós-leitura em forma de diálogo mediado pela professora.

Ela procura, com a leitura, aprimorar a compreensão da escrita reflexiva, uma vez que os alunos acompanham todo processo da construção das ideias e o desenvolvimento da história, além de exporem suas opiniões sobre o texto. A leitura proposta pela professora tem seus objetivos específicos e também finalidades claras que culminam no desenvolvimento da escrita do aluno em textos-enunciados de diferentes gêneros, verbais e não verbais. Configura, de certo modo, as considerações que faz Street sobre a escrita:

O letramento em semelhante sistema de escrita “permite”, “facilita”, “promove”, etc. a mudança de uma mentalidade “pré-lógica” para uma mentalidade “lógica”: a distinção entre mito e história, o florescimento da ciência, da objetividade, do pensamento crítico e da abstração. (STREET, 2014, p.165).

Essa metodologia atende ao que explica Rojo sobre objetivos da escola e as necessidades atuais como: “Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.” (ROJO. 2009, p. 107). Com tarefas dessa natureza, a docente compreende e valoriza o contexto social dos alunos e o que eles podem trazer do seu contexto para a sala de aula.

Em relação à terceira questão investigativa - *Quais estratégias as profissionais costumam utilizar para trabalhar com o ensino da escrita em sala de aula?* A Docente A responde: “Não é possível trabalhar o ensino de escrita de forma isolada. Sempre é necessário integrar as demais habilidades, ou seja, envolvendo a leitura, oralidade, escrita. É muito difícil trabalhar de forma isolada, acaba sempre envolvendo todas as habilidades.” (APÊNDICE B, p. 34). Percebe-se, pela observação das aulas da Docente A, existe discrepância entre o que concebe como desenvolvimento de habilidades, pois valoriza, por exemplo, ditar cópias de textos e de conceitos como produção de escrita, para exercitar questões de correção gramatical.

Já a Docente B descreve: “Interpretação de textos, compreensão do texto sempre com questões descritivas até mesmo uma avaliação e produção do texto.” (APÊNDICE B, p. 34). Por meio da análise de suas propostas didáticas, embora verbalize a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, está mais próxima de trabalhar atividades consonantes a uma linha interacionista de linguagem do que a docente anterior.

A última questão da entrevista procura identificar o que as professoras consideram como uma interação bem-sucedida entre alunos e professor. Compreende-se, pela resposta da Docente A, que considera uma boa característica quando o professor percebe a evolução do aluno e compreende sua visão de mundo e suas dificuldades, procurando saná-las sempre que possível (APÊNDICE A, p.32). A Docente B também se preocupa com a compreensão do aluno, as atividades e o conteúdo:

Na verdade, o aluno deve compreender a atividade que o professor solicitou. O professor deve entender a dificuldade do aluno. Mas, mesmo o professor entendendo a dificuldade, nem sempre ele vai conseguir sanar essa dificuldade do aluno, pelo número de alunos e a indisciplina.

Observação se o aluno compreendeu a atividade solicitada e o conteúdo e compreensão do professor com respeito às dificuldades dos alunos. (APÊNDICE B, p. 34).

A partir das informações apresentadas, percebe-se que as professoras têm preocupação com o processo de aprendizagem de seus alunos, mas utilizam estratégias distintas para alcançar seus objetivos. A Docente A, centrada na concepção de linguagem como expressão de

pensamento, exerce o fazer didático, por meio da abordagem superficial e descontextualizada do ensino de língua. A Docente B, voltada à concepção como instrumento de comunicação, aparenta mais proximidade com as novas propostas teóricas de interação, mesmo que não tenha clareza sobre esses paradigmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de pesquisa e de observação realizada, consolida-se a hipótese inicial, ao identificar as metodologias que procuram guiar o trabalho das professoras participantes da investigação em seu fazer docente para aprimorar o processo de escrita de seus alunos. É por meio da leitura de compreensão e de interpretação, resultando em práticas para produzir textos, mas de formas diferentes, que as professoras de LP das turmas investigadas articulam suas estratégias, com maneiras distintas de trabalho, de acordo com a concepção de linguagem que rege seu fazer docente. Os conteúdos para apropriação do conhecimento, portanto, são guiados por seu foco.

A Docente A centraliza seu ensino em um conjunto de atividades para se apropriar das normas da língua padrão na tentativa de reproduzi-la no texto. Para isso, privilegia atividades de extração do significado, de exteriorização do pensamento; de domínio expresso na oralidade; de contato com textos-modelo; da ênfase em textos literários. O texto é visto, portanto, não como um enunciado, mas como um produto, uma unidade fechada, desconsiderando, na maioria das vezes, o contexto e o interlocutor, sendo pretexto para o ensino de leitura e de gramática.

A Docente B preconiza, por sua vez, o conjunto de técnicas, resultantes de atividades prévias, que possibilitam reconhecer o funcionamento interno do texto, estrutural, com base, também, na língua padrão. Entretanto, em algumas atividades, utiliza o processo de alteridade entre texto, contexto e interlocutores, em uma atitude de responsividade ativa: a professora e os alunos interagem, concordando, discordando, completando, adaptando, discordando, contra-argumentando, o que é próprio da perspectiva interacionista de linguagem. Nesse processo, parte-se da leitura, para a análise linguística à produção de textos.

É nessa última perspectiva que o processo de letramento para as práticas sociais tem terreno mais fértil, uma vez que o texto-enunciado é visto como lugar de interação linguística, uma dimensão discursiva, com múltiplas situações de interlocução interativas em um contexto determinado, resultado de uma atividade comunicativa efetiva. Neste caso, considera-se o contexto de produção dos textos-enunciados do gênero: tema, intencionalidade linguística,

interlocução, construção composicional e estilo. O texto-enunciado é a base do ensino-aprendizagem em língua materna.

Dessa forma, com essa pesquisa, espera-se contribuir com a possibilidade de reflexão no que tange à prática docente, em se tratando de processo de ensino, uma vez que se registra a experiência professoral, por meio da observação e da análise dos eventos, com base no conhecimento teórico-linguístico e pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo. A repercussão almejada é a de que se possam veicular os resultados da investigação na esfera acadêmica, oportunizando a outros profissionais atuantes e em formação terem acesso aos dados, no intuito de compreender a realidade de ensino na escola básica, bem como a importância do papel do professor nessas ações.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. (1977). **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. 1. ed. São Paulo: Martins fontes. 1997.
- BRAIT, B. Perspectiva Dialógica. In: _____; SOUZA E SILVA; M.C. **Texto ou Discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 09-12.
- _____. **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia: História e grandes temas**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**: 3. ed. São Paulo: Atlas S.A. 1995.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

_____. Polifonia Textual e Discursiva. In BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2003, p. 29-36.

GERALDI, J. W. **Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n53, p.1-25, dez, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/indionara%20d.mts/Downloads/Angela%20Kleiman%20-%20Letramento%20e%20suas%20implicacoes%20para%20o%20ensino%20de%20lingua%20materna.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

KLEIMAN, A. B. (1995). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1. reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KRAEMER, M. A. D. Letramento Acadêmico/Científico e Participação Periférica Legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 92-110, Ago./Dez. 2014a. Disponível em: <file:///C:/Users/indionara%20d.mts/Downloads/19384-54519-2-PB%20(1).pdf>._Acesso em: 25 nov. 2017.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão Sobre o Trabalho Docente**: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. 1. ed. Santa Rosa- RS: Fundação Educacional Machado de Assis, 2014b.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita Atividades de Retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; DIONISIO, A. P. **Fala e Escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem, Interação e Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – INEP**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. Alfabetização: o método em questão. In: _____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/alfabetizac_o_a_quest_o_dos_metodos_primeiro_capitulo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004, n. 25. Disponível em: <file:///C:/Users/indionara%20d.mts/Downloads/Magda%20Soares%20-%20Letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20as%20muitas%20facetas%20-%20Magda%20Soares.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

STREET, B. V. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p.69-92.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

APÉNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA DOCENTE A

PARTE I – QUESTÕES SOCIOCULTURAIS

DADOS PESSOAIS

Idade: 33

Estado civil: Casada

Filhos: 01

DADOS ACADÊMICOS

1 Sobre seus estudos, você os realizou:

() integralmente em instituição pública

() integralmente em instituição particular

() maior parte em instituição pública

() maior parte em instituição particular

() portador de bolsa. Qual a porcentagem?

2 Em qual colégio concluiu o Ensino Médio? Em que ano?

No colégio de Pérola do Oeste, fiz na época o ensino regular.

3 Modalidade de Ensino: () Regular () Magistério

4 Em qual a instituição cursou o ensino superior? Em que ano? Conclusão? Qual o curso?

Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu- VIZIVALI- Letras Português/ Espanhol. Ano de conclusão em 2009

5 Fez pós-graduação? Sim, fiz três pós-graduações.

Qual(is)?

Instituição de ensino:

a)_FAMPER- Português e Espanhol

Instituição de ensino:

b)_ FAMPER – Português e Inglês

Instituição de ensino

c)_FAMPER- Educação no campo

6 Pretende cursar: mestrado () doutorado () pós-doutorado () Justifique:

Não, pretendo trabalhar em outro ramo.

DADOS PROFISSIONAIS

1 Você trabalha em que instituição(ões) de ensino?

Trabalho atualmente como docente na Escola Estadual Dom Carlos Eduardo ensino fundamental.

2 Qual(is) o(s) cargo(s)?

docência () coordenação () administração () direção ()

Observações: Trabalho com Língua Portuguesa e Espanhola

3 Em que nível de ensino você leciona?

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Ensino Superior

4 Em sua carreira docente, em qual nível de ensino você tem mais experiência?

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Ensino Superior

5 Em que tipo de instituição você tem experiência como docente? Rede Pública Municipal Rede Pública Estadual Rede Privada**6 Qual(is) o(s) turno(s) de trabalho?** () matutino () vespertino () noturno**7 Quantas horas semanais?**Regime parcial de 20h () Regime integral de 40h ()Outros ()

Observações: _____

8 Das horas trabalhadas, quantas são em sala de aula?

27 horas em sala de aula

PARTE II - QUESTÕES DE FORMAÇÃO**1 Participa(ou) de cursos de formação continuada? SIM****2 Qual(is)?**

Participo sempre que são ofertados pela rede pública estadual de educação.

3 Participa de projetos de pesquisa (ensino/extensão)?

Dos projetos ofertados pela universidade atualmente não. Participo somente dos projetos da escola.

4 Tem interesse em participar de formação continuada ligada à Universidade?

Sim, sempre tenho interesse.

5 Você já participou de entrevistas, objetivando analisar o trabalho do professor? Se já, enumere a participação e descreva o seu papel no gênero.

Sim, no ano passado em uma entrevista semelhante a essa também.

6 Qual a sua opinião sobre estudos científicos direcionados à análise do trabalho docente?

São fundamentais para nosso trabalho. Atualmente temos observado mais estudos filosóficos na área de educação e os estudos científicos são os que nos dão a sustentação para prosseguir com nosso trabalho.

PARTE III – QUESTÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DE ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA**1 Qual a concepção de linguagem que norteia seus estudos e sua prática docente?**

De forma bem resumida, a concepção da linguística que considera a linguagem de forma ampla e ilimitada, modificadora e fundamental a vida.

2 Você costuma trabalhar a leitura, a análise linguística e a produção textual de forma integrada ou segmentada?

Integrada. A gente tenta fazer isso na maioria das vezes de parte integrada. Entretanto, quando os estudos são mais específicos, trabalho de forma mais direcionada, mas, na maioria das vezes, de forma integrada.

3 Quais estratégias costuma utilizar para trabalhar com o ensino da escrita em sala de aula?

Não é possível trabalhar o ensino de escrita de forma isolada. Sempre é necessário integrar as demais habilidades, ou seja, envolvendo a leitura, oralidade, escrita. É muito difícil trabalhar de forma isolada, acaba sempre envolvendo todas as habilidades.

4 Quais as características de uma interação bem-sucedida, entre alunos e professor, nesse contexto?

Eu acredito, assim, que uma característica é quando o professor percebe a evolução do aluno, percebe que o aluno atende às propostas de aprendizagem e também quando o professor compreende a visão de mundo do aluno. E quando há respeito, ética, bom senso de ambos os lados os resultados serão sempre satisfatórios.

Declaro que as informações por mim aqui prestadas são expressão da verdade e isentas de qualquer omissão.

Realeza, 29 de junho de 2018.

APÊNDICE B – ENTREVISTA DOCENTE B

PARTE I – QUESTÕES SOCIOCULTURAIS

DADOS PESSOAIS

Idade: 31

Estado civil: Solteira

Filhos: Não

DADOS ACADÊMICOS

1 Sobre seus estudos, você os realizou:

integralmente em instituição pública

integralmente em instituição particular

maior parte em instituição pública

maior parte em instituição particular

portador de bolsa. Qual a porcentagem? _100%_

2 Em qual colégio concluiu o Ensino Médio? Em que ano?

3 Modalidade de Ensino: () Regular () Magistério

4 Em qual a instituição cursou o ensino superior? Em que ano? Conclusão? Qual o curso?

FAMPER. Letras Português/ Espanhol. Conclui em 2010

5 Fez pós-graduação? Não

Qual(is)?

Instituição de ensino:

6 Pretende cursar: mestrado () doutorado () pós-doutorado () Justifique:

Não no momento

DADOS PROFISSIONAIS

1 Você trabalha em que instituição(ões) de ensino?

Escola Estadual Dom Carlos Eduardo

Escola Estadual Marquês de Maricá

2 Qual(is) o(s) cargo(s)?

docência () coordenação () administração () direção () Observações:

3 Em que nível de ensino você leciona?

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

Ensino Superior

4 Em sua carreira docente, em qual nível de ensino você tem mais experiência?

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

5 Em que tipo de instituição você tem experiência como docente?

Rede Pública Municipal

Rede Pública Estadual

Rede Privada

6 Qual(is) o(s) turno(s) de trabalho? () matutino () vespertino () noturno

7 Quantas horas semanais?Regime parcial de 20h () Regime integral de 40h ()Outros ()

Observações:

8 Das horas trabalhadas, quantas são em sala de aula?

_17 horas em sala

PARTE II – QUESTÕES DE FORMAÇÃO**1 Participa(ou) de cursos de formação continuada?****2 Qual(is)?**

Sim. Costumo participar nos cursos de formações que o Núcleo Regional de Educação oferece e nas formações da escola, planejamentos.

3 Participa de projetos de pesquisa (ensino/extensão)?

Não

4 Tem interesse em participar de formação continuada ligada à Universidade?

Sim. Tenho interesse. Inclusive, acho bem interessante e gostaria de curso de produção textual. Acharia que seria bem interessante, porém nunca participei de nenhum curso que a UFFS ofereceu.

5 Você já participou de entrevistas, objetivando analisar o trabalho do professor? Se já, enumere a participação e descreva o seu papel no gênero.

Eu participei no ano passado e acho que foi uma pesquisa sobre gramática.

6 Qual a sua opinião sobre estudos científicos direcionados à análise do trabalho docente?

É importante, porque os acadêmicos estudam mais a fundo, fazem leituras de vários livros e é importante, para que o professor possa rever metodologias e refletir sobre o trabalho docente.

PARTE III – QUESTÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DE ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA**1 Qual a concepção de linguagem que norteia seus estudos e sua prática docente?**

Linguagem como forma de comunicação. Com relação à prática docente, é importante que o aluno conheça as formas de comunicação e saiba se adaptar a diferentes contextos e conheça a linguagem dos gêneros.

2 Você costuma trabalhar a leitura, a análise linguística e a produção textual de forma integrada ou segmentada?

Eu trabalho da seguinte maneira: a partir da leitura de um gênero, do conhecimento das características desse gênero para fazer uma análise oral, depois atividades de interpretação, compreensão, análise linguística e, para finalizar, fazer a produção desse gênero que os alunos conheceram.

3 Quais estratégias costuma utilizar para trabalhar com o ensino da escrita em sala de aula?

Interpretação de textos, compreensão do texto, sempre com questões descritivas até mesmo uma avaliação e produção do texto.

4 Quais as características de uma interação bem-sucedida, entre alunos e professor, nesse contexto?

Na verdade, o aluno deve compreender a atividade que o professor solicitou. O professor deve entender a dificuldade do aluno. Mas, mesmo o professor entendendo a dificuldade, nem sempre ele vai conseguir sanar essa dificuldade do aluno, pelo número de alunos e a indisciplina.

Observação se o aluno compreendeu a atividade solicitada e o conteúdo e compreensão do professor com respeito às dificuldades dos alunos.

Declaro que as informações por mim aqui prestadas são expressão da verdade e isentas de qualquer omissão.

Realeza, 08 de junho de 2018.