

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
ADOTADAS POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE
ITAIÓPOLIS – SC**

MESTRANDA: KELY FERNANDA ESTRISER
PROFESSORA ORIENTADORA DRA. BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA

JOINVILLE – SC
2021

KELY FERNANDA ESTRISER

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
ADOTADAS POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE
ITAIÓPOLIS – SC**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia.

Joinville – SC

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

E82p Estriser, Kely Fernanda
As práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa adotadas por docentes da educação básica do município de Itaiópolis – SC / Kely Fernanda Estriser; orientadora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia. – Joinville: Univille, 2021.

81 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Itaiópolis (SC). 2. Escrita. 3. Processo de ensino-aprendizagem. 4. Professores – Formação. I. Garcia, Berenice Rocha Zabbot (orient.). II. Título.

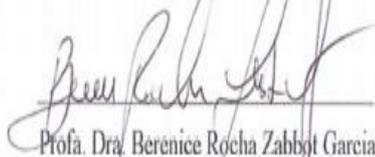
CDD 370.7

“As Práticas Pedagógicas nas Aulas de Língua Portuguesa Adotadas por Docentes da Educação Básica do Município de Itaiópolis-SC”

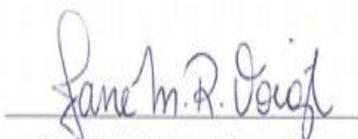
por

Kely Fernanda Estriser

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



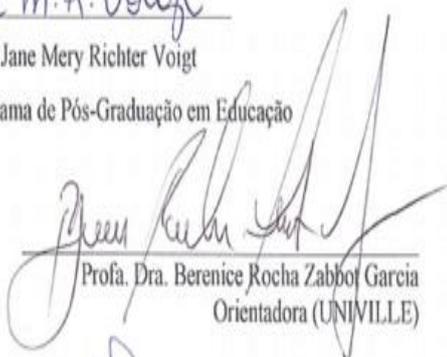
Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Daniela Tomio
(FURB)



Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Joinville, 27 de maio de 2021.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pares professores de Língua Portuguesa, pelos vários desafios e dificuldades que diariamente enfrentamos. Não posso esquecer dos meus alunos, razão única deste trabalho existir. Enfim, a todas as pessoas que não se cansam de lutar por condições melhores nos ambientes escolares, que não se cansam de buscar novas alternativas para mediar o ato de ensinar e aprender!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato de amor próprio. É colocar-se na condição de aprendiz, tendo a certeza de que a vida nos impõe o novo, sempre! Por essa razão, agradeço primeiramente a Deus por me conceder ânimo, força, coragem e determinação para até aqui chegar.

Aos meus pais pela oportunidade e incentivo de acreditar que a educação pode transformar a vida de uma pessoa.

Às minhas irmãs Neide e Jaqueline pelas palavras de carinho e apoio, muitas vezes financeiro, para que esse sonho viesse se tornar realidade.

Aos meus amigos e amigas que durante o tempo do Mestrado sempre estiveram ao meu lado, especialmente as minhas amigas Professora Mary Ellen, grande incentivadora, a primeira pessoa que me mostrou que era possível sair de Itaiópolis e desbravar novos horizontes, e professora Jucélia Cieslinski, por aguentar sozinha o trabalho na escola para que eu pudesse me deslocar até a Univille. Serei grata eternamente!

Aos professores que prontamente responderam o questionário, o que possibilitou a coleta de dados e deu vida a esta dissertação.

A todos os professores/professoras, mestres, doutores/doutoras, PHDs com os quais tive o privilégio de aprender, a minha eterna gratidão.

Às professoras Marly e Daniela, por aceitarem fazer parte da banca examinadora, pelas orientações ao longo do percurso!

À minha professora orientadora/amiga, Professora Dra. Berenice. Jamais esquecerei suas palavras, sempre firmes, objetivas, mas carregadas de bondade, de humildade, sempre me encorajando no que fosse necessário. Obrigada por me ouvir e obrigada, do fundo da minha alma, por acreditar em mim!

Por fim, e em hipótese alguma menos importante, ao meu companheiro, professor Juliandro Roberto Pereira, e aos meus filhos Bryan, Christopher, Thor e Ozzy, que em todos os momentos se mostraram solícitos, pacientes e aguentaram a barra de ficar sem mãe em várias situações. Grata pela compreensão quando me faltava paciência.

Que a recompensa por tamanha ajuda venha em forma de saúde e muitas felicidades a todos. Amigos que levo para a vida!

*“Escrever é manter uma relação de alma, corpo e
mão com a escrita,
no objetivo de transformar a essência humana
em acordes de frases e períodos.”*

Maria da Glória Sá Rosa

RESUMO

Esta pesquisa visa a investigar sobre práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa no que se refere à escrita, para compreender como são construídas e utilizadas na sala de aula. Optou-se por analisar, também, o papel da formação inicial e continuada dos docentes para conhecer sua influência na construção de tais práticas. Este estudo fez parte da linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Após observação e registro das referidas práticas, foram considerados para a análise os perfis dos docentes e como as práticas utilizadas são entendidas como mediadoras da aprendizagem pelos professores. A observação de tais dados para composição da pesquisa ocorreu em 10 escolas do município de Itaiópolis, sendo quatro da rede municipal e seis da rede estadual. Os professores envolvidos na pesquisa totalizaram 10, todos atuando nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A busca por dados aconteceu por meio de questionários, segundo as considerações de Gil (1999) e André (2001) a respeito desse instrumento de coleta de dados. As informações que surgiram após a análise dos questionários subsidiaram a compreensão do porquê das escolhas, se tais escolhas recebem influências e que influências são essas. As escolas em que os professores atuam localizam-se em diferentes locais do município, apresentando considerável diversidade, o que permitiu uma qualificada coleta de dados para análise, na direção do que propôs esta pesquisa. Para discutir aspectos relacionados ao trabalho e formação docente, embasam esta dissertação autores como Tardif (2002), Imbernón (2011), Gatti (2009; 2010), Romanowski (2008), Zeichener (2003), entre outros. Em relação às práticas pedagógicas e práticas educativas, destacam-se Zabala (1998) e Charlot (2006). Foi possível perceber, a partir da análise, que as práticas de produção textual dos professores de Itaiópolis – SC estão estreitamente ligadas ao tempo de atuação no campo educacional, à formação e aos espaços de atuação. Portanto, esta pesquisa anuncia uma reflexão das práticas que fazem parte das trajetórias desses sujeitos. Os desafios relacionados ao trabalho docente são citados pelos participantes da pesquisa, emergindo para a análise certas reflexões em relação à carreira, mas também à vontade de mudanças.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Escrita; Formação docente.

ABSTRACT

This research aims to investigate pedagogical practices adopted by Portuguese language teachers with regard to writing, to understand how they are constructed and used in the classroom. It was also chosen to analyze the role of initial and continuing training for teachers to learn about the influence on the construction of such practices. This study was part of the research line "Work and Teacher Training", of the Master in Education at the University of the Region of Joinville - UNIVILLE. After, observation and registration of the referred practices were considered for the analysis, the profile of the teachers and how the practices used are understood as mediators of the learning by the teachers. The observation of such data for the composition of the research took place in 10 schools in the municipality of Itaiópolis, four of which are from the municipal system and six from the state system. The teachers involved in the research totaled 10, all of whom work in the final grades of elementary and high school. The search for data took place through questionnaires, according to the considerations of Gil (1999) and André (2001) regarding this data collection instrument. The information that emerged after the analysis of the questionnaires supported the understanding of why the choices were made and to find out if those choices are influenced and what influences they are. The schools in which the teachers work are located in different locations in the municipality, presenting considerable diversity, which allowed for a qualified data collection, for analysis, in the direction of what this research proposed. To discuss aspects related to work and teacher training, this dissertation is based on authors such as Tardif (2002), Imbernón (2011), Gatti (2009, 2010), Romanowski (2008), Zeichener (2003), among others. Regarding pedagogical practices and educational practices, Zabala (1998), Charlot (2006) stand out. It was possible to perceive, from the analysis, that the textual production practices of teachers in Itaiópolis-SC, are closely linked to the time of work in the educational field, training and performance spaces. Therefore, this research announces a reflection of the practices that are part of the trajectories of these subjects. The challenges related to teaching work are cited by the research participants, with certain reflections on the career emerging for analysis, but also the desire for change.

Keywords: Pedagogical practices; Writing; Teacher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT** – Admitido em Caráter Temporário
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC**- Base Nacional Curricular Comum
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- P1, P2, P3...** – Professor 1, Professor 2, Professor 3...
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PENOA** – Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFPR** – Universidade Federal do Paraná
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil dos Entrevistados – Formação inicial.....	32
Gráfico 2 – Perfil dos Entrevistados – Formação continuada.....	33
Gráfico 3 – Área de atuação dos entrevistados.....	34
Gráfico 4 – Carga horária semanal dos entrevistados.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa no Banco de Dados da Capes.....	24
Quadro 2 – Pesquisa no Banco de Dados da BDTD.....	26

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	20
2 BANCOS DE DADOS UTILIZADOS PARA A PESQUISA	24
3 PERCURSO METODOLÓGICO	30
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	36
4.1 Práticas pedagógicas de escrita na escola e o papel da formação inicial dos professores.....	37
4.2 Práticas Pedagógicas de Escrita em Sala de Aula e como são mediadas pelos professores.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE A – Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas na Produção de textos.....	59
APÊNDICE B – Respostas dos questionários.....	61

INTRODUÇÃO

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”
(John Dewey, 2010)

Início descrevendo o trajeto que me fez enxergar e perceber o quanto a educação pode modificar a vida de uma pessoa. Sou filha de agricultor, que frequentou até o 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental; minha mãe foi professora de séries iniciais, tendo como formação o curso do magistério, nível médio. Apesar de todas as dificuldades encontradas na luta para criarem cinco filhas, nunca deixaram de nos incentivar no caminho e na arte de estudar. Nunca mediram esforços para que todas nós pudéssemos ter oportunidades de realizar nossos sonhos.

Estudei em escolas públicas; as séries iniciais foram frequentadas em salas multisseriadas, e minha mãe foi minha alfabetizadora, enérgica, exigente e com planejamento invejável. A prática do estudo foi sendo amadurecida com o tempo, lapidada pelas dificuldades, deslocamento, dinheiro, enfim, todas as inúmeras razões que poderiam facilmente ter me desviado dessa meta.

Vencendo desafios diários, com muita força e determinação, em meados dos anos 2000, ingressei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – PR, no curso de Letras Português/Inglês. Foi um vestibular árduo, dois dias de angústias, mas tinha a certeza de que todo empenho e dedicação na leitura de livros e textos pertinentes aos conteúdos estabelecidos tinham sido eficazes. Com meu ingresso na faculdade, tive que me deslocar, diariamente, cerca de 160km para ir e vir, para que o sonho da docência, vislumbrado e vivenciado por minha mãe e por mim, fosse aos poucos se tornando mais real.

No ano de 2003, antes mesmo de iniciar os estágios de docência, fui chamada para atuar como professora na escola em que havia terminado meu Ensino Médio. Essa experiência foi árdua e quase me levou à desistência do curso, mas, sempre contando com a ajuda de fiéis amigos durante o processo, as dificuldades foram sanadas. Em 2004, lá estavam meus pais e familiares na minha formatura.

Em 2005 e 2006, tive câncer e não pude realizar minhas atividades docentes como realmente queria. Fiquei muitos períodos afastada, mas nunca deixei a escola sair de mim. Ao findar do ano de 2006, voltei a trabalhar efetivamente.

No ano de 2007, fui aprovada no concurso da Rede Estadual de Santa Catarina, no município de Itaiópolis, onde resido e atuo como docente do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio até hoje. Esse fato foi o divisor de águas. Durante o estágio probatório, me foi oferecida a oportunidade de realizar mais uma graduação, agora na área da música. Não hesitei um só minuto, pois também era um sonho antigo. Meu pai, autodidata, toca vários instrumentos e me ensinou alguns acordes, que me auxiliaram muito em minha prática docente. Acredito que foi nessa época em que aprendi a dar valor ao tempo, pois frequentava a faculdade de música pela UFRGS, na modalidade EAD, e também a Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa em uma cidade vizinha à minha.

A faculdade de música teve a duração de quatro anos e meio, e meu TCC não poderia ter outro tema a não ser a música na gestação, pois durante esse período tive dois de meus quatro filhos. Foi um trabalho bem complexo, mas muito gratificante.

Embora todos os meus esforços para que a educação seja sempre ofertada com qualidade, ainda me faltava algo. Parece-me que, ao longo do tempo, vamos nos tornando finitos em nossas práticas e, conseqüentemente, podemos cair no marasmo da repetição. Por isso, para ilustrar esse pensamento, recorro ao seguinte autor:

Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar (TARDIF, 2014, p. 43).

Em 2016, candidatei-me a gestora de uma das escolas de Itaiópolis, e lá pude perceber o quanto ainda precisamos avançar na arte de corroborar a eficácia da educação. Foi uma experiência totalmente diferente daquela com que estava habituada. O novo sempre gera desconforto. A vontade de fazer a diferença me levou várias vezes a questionar se havia, de fato, escolhido minha profissão.

Porém, é sabido que essas práticas ligadas à gestão são difíceis de executar no dia a dia em sala de aula. O docente está sempre atarefado, tendo que cumprir uma série de afazeres que lhe gastam um tempo valioso, como preparação de aulas

condizentes com a realidade da qual o aluno faz parte. Mediar exige tempo, dedicação, escuta e paciência.

Nas palavras de Tardif (2014, p. 13): “Ensinar é agir com outros seres humanos”. Isso requer tempo suficiente para que possamos conhecer nosso aluno, interagir com ele e só assim buscar caminhos que permeiem sua trajetória. O sistema educacional faz o caminho totalmente inverso; por isso, acredito que tantas coisas poderiam ser diferentes e que dariam resultados pelo menos satisfatórios, e não esse emaranhado em que vivemos em nossas instituições escolares.

Talvez, considerando esse breve relato, possa me intitular defensora nessa área. Busco qualidade e condições dignas para que nós, professores que estamos em sala aula, possamos fazer o trabalho de forma digna e com qualidade. Porém, esse é um preço alto a se pagar. A burocracia é um obstáculo por vezes intransponível. Motta (2000) atenta para o fato de que ela é uma espécie de monopólio do conhecimento. Guarda segredos e possui uma hierarquia rígida capaz de controlar várias informações. O sistema burocrático dentro das unidades escolares engessa a mediação dos objetos de conhecimento e condiciona os componentes curriculares a explorarem apenas aquilo que é imposto e exigido por um grupo que acredita estar pensando a qualidade educacional. Essa não deixa de ser uma forma de controle que o Estado possui para manter a ideologia dominante.

A educação emancipadora defendida por Paulo Freire torna-se um sonho distante diante desse sistema tão calcado nas regras e não centrado no ser humano, em função justamente da forma de controle, desconsiderando a possibilidade de diálogo com o professorado, que deveria ser consultado, já que a escola é o local onde tudo ocorre e, dessa forma, deveria ser um grande campo para a escuta dos atores que a compõem.

Por acreditar no pressuposto da escuta, acredito que trabalhar de forma conjunta e em diálogo constante faz com sejamos capazes de enxergar potencialidades. Logo, com o auxílio de um grupo de professores, tivemos resultados visíveis, como: aumento nos resultados do IDEB, participação em feiras e concursos culturais e esportivos.

A interação percebida nesse diálogo constante que travamos fez lembrar a posição de Imbernón (2011, p.33): “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece

entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”. Caso isso não ocorra, entramos no marasmo da fragmentação e desarticulação.

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve e implementa inovações pré-escritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2011 p. 24).

Diante do cenário, percebendo a necessidade de “inovação e mudança” apontada por Imbernón (2011), segui na busca de uma forma de encontrar respostas para compreender o processo que ocorre na escola. Retornei, então, à academia para pesquisar algo mais específico na minha área de formação.

Cursei duas disciplinas na UFPR como aluna especial em 2018. Em 2019, consegui aprovação na UNIVILLE como aluna regular do Mestrado em Educação, sabendo que teria que percorrer 300km diariamente, três vezes por semana, para efetivar essa ação!

Durante os 17 anos em sala de aula, sempre em escolas públicas da rede estadual de SC e da rede municipal dos municípios de Irineópolis e Itaiópolis, percebi que um dos grandes desafios dos professores de Língua Portuguesa é atender à expectativa que recai sobre nós no que se refere às fragilidades apresentadas pelos estudantes em relação à escrita e à leitura, como se fossem responsabilidade exclusiva dos professores de língua. Silva e Pereira (2013, p. 179) reforçam a proposta de Geraldi (2006) ao afirmarem:

De modo geral, há que se considerar, no que compete ao ensino da língua portuguesa, pelo menos três possibilidades de interconexão, sem as quais o percurso que leva do processo educativo relacionado ao domínio da linguagem à efetiva competência linguística torna-se, com certeza, mais difícil: a relação entre o ensino da língua e a leitura, na medida em que, grosso modo, ler auxilia no uso da língua; a relação entre o ensino da língua e a escrita, uma vez que o exercício da escrita tem repercussões positivas no domínio da comunicação linguística; e a relação entre o ensino da língua e a adoção de uma concepção sociointeracionista da linguagem [...].

Diante disso, fica evidente que, como professores de Língua Portuguesa, temos o desafio de trabalhar apoiados na concepção interacional da linguagem, promovendo

a construção de conhecimentos que se aplicam às novas situações comunicativas e que, de fato, insiram nossos alunos no contexto sociocultural do qual fazem parte. Assim, é importante escolher métodos e técnicas de ensino com os quais consigamos trabalhar essa concepção e atingir os objetivos de aprendizagem propostos.

No caso de Santa Catarina, na Rede Estadual de Ensino, surgiu em 2010 o PENOA (Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem). Esse programa, segundo documento expedido pela Secretaria de Estado e Educação de Santa Catarina (2010, p.2),

Institui-se como mais uma possibilidade, entre as muitas ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED), de o estudante da Educação Básica (EB) lograr efetivo êxito em sua aprendizagem das habilidades de leitura, produção textual e cálculo e, conseqüentemente, com a consolidação dessas, lidar com o conhecimento nas diferentes áreas.

Esse programa visava a atender dois grupos específicos: nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inicia um processo de desconstrução do estatuto da retenção nos 3º e 5º anos, uma vez que, ao final desses, seriam verificados a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança de 06, 07 e 08 anos (Ciclo do acesso à Alfabetização com Letramento) e de 09 e 10 anos (Ciclo da Consolidação da Alfabetização com Letramento) por meio da avaliação diagnóstica. O outro grupo: nos anos finais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização prosseguiria com ênfase no letramento por meio dos textos das diferentes áreas do conhecimento, contemplando os saberes das disciplinas escolares. Portanto, o PENOA destinava-se a todo aluno matriculado no ano letivo em curso, no 6º, 7º, 8º e 9º anos, que tivesse sofrido reprovação e apresentasse dificuldade de aprendizagem na leitura, na produção textual e no cálculo, com resultados insatisfatórios nas diferentes disciplinas.

Infelizmente o programa foi enfraquecendo por vários motivos, entre eles: a falta de capacitação para os profissionais, os espaços físicos adequados a essas práticas, a falta de diálogo entre os idealizadores do projeto e os professores inseridos nele. Vemos nesse ponto a fragilidade a que nós, professores, estamos expostos quando as políticas públicas são inseridas no contexto escolar sem sermos consultados. Esse olhar atento e generoso para com o professorado ainda está longe de acontecer. Urge um conjunto de ações que envolve diálogo e força de vontade de fazer educação de qualidade por parte do Estado.

Investimentos na qualificação de profissionais capacitados para exercer tais atividades poderiam minimizar as lacunas existentes em programas como esse. Vasconcellos (2006, p. 123) nos atenta para isso ao deixar claro que

A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho, deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados.

A escola se constitui como um espaço privilegiado para ação educativa. Nela a educação deve favorecer o desenvolvimento humano, científico e tecnológico, ou seja, sua ação deve atender o aluno em sua totalidade.

Entretanto, para que esse patamar seja alcançado, necessitamos de condições físicas, materiais, equipamentos suficientes para desenvolver nossas ações, as quais devem ser pensadas e repensadas a partir do aluno e para o aluno, viabilizando a qualidade da prática educativa.

Apesar de muitos esforços na direção de práticas que atendam os estudantes, a escola e nós, professores, somos alvos de críticas quando se tem acesso aos números estatísticos a partir das ferramentas atuais de avaliação escolar obtidos através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este foi criado em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)² e a Prova Brasil³.

Desses cálculos é possível extrair os números referentes às taxas de analfabetismo. Por exemplo, questionam-nos sobre o que realmente tem sido

¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais.

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

³ A Prova Brasil é um instrumento de avaliação que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

sugerido nas políticas vigentes. Percebe-se, então, o quão significativos são a interação e o diálogo com as políticas públicas para a melhoria dos números apresentados e quais são as condições materiais existentes nas escolas para que a aplicação dessas políticas seja efetiva.

É importante dizer que toda história começa por meio de recordações. A minha não é diferente. Como forma mais intensa de registro dos fatos, sejam eles sobre os indivíduos ou as instituições das quais eles fazem parte, a escrita surge como suporte essencial. Por essa razão, o objetivo desta pesquisa é investigar sobre práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa no que se refere à escrita, para compreender como são construídas e utilizadas na sala de aula. Optou-se por analisar, também, o papel da formação inicial e continuada dos docentes para conhecer a influência na construção de tais práticas.

Dentro deste contexto evidencio minha pergunta de pesquisa: Que práticas pedagógicas são valorizadas pelos professores de Língua Portuguesa de Itaiópolis no que se refere à escrita de seus estudantes e como essas podem estar relacionadas aos seus percursos de formação docente?

1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

*“A leitura traz ao homem plenitude;
o discurso, segurança; e a escrita, precisão.”*
(Francis Bacon)

Desde os primórdios, nossos ancestrais realizaram os primeiros registros por meio de desenhos nas rochas e cavernas. Dessa forma, a partir da evolução, chegamos ao sistema que originou a escrita. Cada língua, carregada com sua simbologia, faz com que inúmeras formas de comunicação se evidenciem. O conceito de língua pode ser entendido como um código comum entre as pessoas que formam um grupo. Marcos Bagno (2002, p. 24-25), em seu livro, no qual também reflete sobre a língua, tenta defini-la sob os conceitos essenciais apresentados por Marcuschi (2000). Ele faz a seguinte organização:

a) A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.

b) A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.

c) A língua se determina por valores imanentes e transcendentais, de modo que não pode ser estudada de forma autônoma, mas deve-se recorrer ao entorno e à situação nos mais variados contextos de uso. A língua é, pois, situada.

d) A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios, mas arbitrários. A língua não é um fenômeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.

e) A língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade.

f) A língua é uma atividade de natureza sociocognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.

g) A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso das situações concretas.

h) A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos.

i) Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada, não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares.

A língua é polivalente; não se pode estudá-la isoladamente, já que exige comunicação e interação entre os falantes.

Sob a mesma perspectiva e aprofundando ainda mais a definição de língua e linguagem, podemos trazer para a nossa discussão os conceitos de Vygotsky (1989). Ele nos assegura que a ênfase está no papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo. A questão central para ele é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Ou seja, o sujeito não é apenas ativo, mas também interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos que o conhecimento e as funções sociais são assimilados.

O professor, portanto, tem o papel de interferir nos processos e provocar avanços nos alunos por meio do que Vygotsky (1984, p.97) chamava de zonas de desenvolvimento proximal, que são assim definidas por ele:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa forma, podemos dizer que o aluno, na concepção de Vygotsky (1984), é aquele que aprende com o outro aquilo que seu grupo social constrói.

Assim, como se pretende falar sobre práticas pedagógicas de escrita na escola, deve-se trazer para essa discussão a definição e o papel dessas práticas. Esta dissertação foca, principalmente, nas práticas de alguns professores sujeitos da pesquisa e o que essas práticas podem representar na e para a ação docente.

Cabe, ainda, referenciar que o que se quer observar faz referência ao processo de aprendizagem considerando a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), reforçada na Base Curricular Comum (2019). Segundo esses dois documentos, o

objetivo primordial do ensino de Língua Portuguesa é formar alunos leitores e produtores de textos.

Essas foram algumas das questões que me levaram a querer investigar sobre práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa no que se refere à escrita, para compreender como são construídas e utilizadas na sala de aula.

O ponto de partida para esta discussão nos leva a uma reflexão sobre o fato de que escrever exige dos sujeitos que ensinam/medeiam e dos que aprendem uma forma de convívio paradoxal, singular com a linguagem escrita. Escrever exige cuidado, uma vez que aquilo que registramos pode tomar proporções além do que realmente se quer dizer. Para que a eficácia da escrita ou pelo menos seu objetivo primário seja alcançado, Gatti (2010) nos aponta alguns caminhos que podem auxiliar em um ensino pautado na qualidade. Também aponta para questões de ensino que se baseiam na efemeridade e instabilidade que circundam a contemporaneidade de aprender e ensinar a escrita. Em outras palavras, podemos perceber que aprender e ensinar a escrever são práticas que estão perdendo a centralidade na vida das pessoas. Urge uma formação profissional consistente e condizente para que o resultado seja revertido.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Dessa forma, ratifica-se que as questões de investigação desta pesquisa são: identificar as práticas pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa, no que se refere à escrita; investigar como e por que são escolhidas essas práticas; e a possível influência nas escolhas decorrentes da formação dos professores.

Sobre os estudos lidos até o momento sobre as práticas pedagógicas em sala e como essas interações acontecem diariamente, Charlot (2006) diz que se torna difícil levantar questões de maneira nova, principalmente em um terreno tão saturado quanto a educação. Para ele, o terreno educacional é impregnado de discursos já instalados e prontos. Tentar compreender essas afirmações por vezes nos leva a

questionar nosso objeto de pesquisa. Estaremos nós apenas repetindo temas já visitados ou que não contribuíram de forma significativa para um aprofundamento de conceitos que revelem a práxis educacional? Por isso, é de suma importância realizar um recorte sobre o objeto de pesquisa. Nesse caso, conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores requer um aprofundamento das diferenças que esse conceito apresenta em relação à definição de prática educativa.

Reforçando a ideia de que práticas educativas e práticas pedagógicas não podem ser consideradas sinônimos, Gimeno Sacristán (1999, p. 74) diz que a prática pedagógica é como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa”. Por isso, a bagagem que o docente acumula ao longo da sua trajetória reflete sua ação marcada pela troca de experiências e vivências.

Nesse âmbito, as práticas pedagógicas representam as ações desenvolvidas com a única finalidade de concretizar os atos pedagógicos.

Enquanto isso, a Prática Educativa é definida por Marques e Carvalho (2016, p.22) “como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Essas mesmas autoras atestam que, por se tratarem de práticas socialmente construídas nos espaços escolares, elas passam por planejamento e execução em vários níveis. Ou seja, faz-se necessário conhecer o público para que as práticas educativas sejam efetivadas de maneira concreta e deem resultados. É necessária uma interação entre professor e aluno no intuito de canalizar o objetivo das práticas educativas.

2 BANCOS DE DADOS UTILIZADOS PARA A PESQUISA

Para dar continuidade à apresentação desta dissertação, trago pesquisas do banco de dados da CAPES com o intuito de refletir sobre o que se vem publicando na área da Educação e como tais publicações podem acrescentar às minhas leituras sobre o tema em questão.

Fiz uso dos seguintes descritores: Práticas pedagógicas + escrita + educação básica. Apresento um quadro comparativo a fim de apontar os temas pesquisados e publicados nos últimos 5 anos. Os descritores apresentados permeiam a ideia de que a escrita na educação básica ainda é pouco explorada, como se pode observar a partir dos dados apresentados

Para que pudesse estender a relação com a pergunta da pesquisa em relação a formação inicial dos professores, foi necessário modificar os descritores. Na busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os descritores foram: Formação Inicial de professores + práticas de escrita + aprendizagem, e as buscas foram estendidas para os últimos 8 anos, uma vez que obtive poucas recorrências desses descritores na busca pelos últimos cinco anos. Logo, reforça-se ainda mais a pouca pesquisa sobre esse tema.

Quadro 1 – Pesquisa no Banco de Dados da Capes

ANO	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	TITULAÇÃO	DISTANCIAMENTO E APROXIMAÇÕES
2016	O domínio das convenções da escrita por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: o que eles sabem e o que ainda não sabem	MARINEIDE RIBEIRO DA SILVA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	Dissertação	O objetivo da pesquisa foi a investigação do processo de escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com o método da pesquisa-ação. Aproxima-se do tema proposto pois investiga as práticas pedagógicas do professor e analisa como elas influenciam a escrita dos alunos.

2017	O texto e seu contexto: a intervenção do professor na produção escrita dos alunos do ensino fundamental I	Vanessa de Souza Rosado Drago	COLÉGIO PEDRO II	Dissertação	A dissertação se distancia pois trata das práticas de produção escrita apenas das séries iniciais. Também quer trazer à tona as “dificuldades da escrita”. Confronta com esta pesquisa, pois aqui visou a entender quais e como são utilizadas as práticas de produção textual nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio.
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------	------------------	-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados retirados do site da CAPES⁴ (2020).

Ao analisar tais dados, percebe-se que esses trabalhos se aproximaram da minha pesquisa no que tange aos aspectos referentes à escrita por não negarem que o ensino formal relacionado à produção de textos ficou a cargo do professor do componente curricular de Língua Portuguesa. Dependendo da estrutura da escola, particular ou pública, esse docente pode receber outras denominações, mas o ofício é o mesmo: ensinar a escrever, e escrever bem! No entanto, o que devemos considerar no texto escrito? O que buscamos com ele? Qual é sua intencionalidade? O que a palavra escrita representa?

Dessa forma, a investigação sobre as práticas pedagógicas é relevante para identificar os critérios que vêm sendo utilizados pelos docentes. Gimeno Sacristán (1999) reforça que efeitos daquilo que realizamos em sala de aula ficam na pessoa e podem influenciar suas atitudes. O autor discute e infere que a prática é a cristalização coletiva das experiências. Dessa forma, ele define a prática pedagógica como ações que foram sendo utilizadas com frequência, se solidificaram na rotina pedagógica e podem ser alteradas a partir de ações interativas com outros docentes. Logo, o trabalho docente não consiste apenas em executar tarefas de forma mecânica, mas pede a escolha de métodos, técnicas que deem sentido a elas.

⁴ Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 10/12/2019.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

Para Charlot (2006), várias práticas pedagógicas que são utilizadas devem levar em consideração o contexto em que elas ocorrem e se efetivam. Logo, os sujeitos que são envolvidos durante o ato de aprender estão passíveis de modificações externas. No dia a dia da sala de aula, o docente usa de argumentação para que os conteúdos de ensino sejam efetivados em suas práticas.

Para Cunha (2007), a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. Por isso, torna-se tão importante entender o contexto dessas práticas pedagógicas e que sujeitos fazem com que elas tenham ou não efeito no processo de ensino.

Entretanto, para efetivar tais conceitos, precisamos materializá-los dentro de um processo. Esse processo torna-se vivo pelo texto escrito, objeto vivo desta dissertação. Logo, a escrita é uma atividade processual, é algo durativo, algo que se faz e se constrói aos poucos, como esta pesquisa. É uma busca, um jogo de ideias que culmina em um conceito, uma meta. É algo que necessita de um objetivo, uma intencionalidade, um ponto de chegada. Para tanto, precisa de um repertório.

Bakhtin (2002) diz que não existe modo mais puro e sensível de relação social do que a palavra. Ela é o cerne da comunicação na vida cotidiana e através dela se revelam as consciências. A palavra se torna importante justamente por causa de sua significação. “Se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção” (BAKHTIN, 2002, p. 49). Percebe-se que ele, seguindo um caminho diferente, procurou enfatizar a perspectiva de que as palavras se inscrevem em um contexto e se inseriam em uma relação entre o eu e o outro, exigindo, portanto, ação e reação.

Quadro 2 – Pesquisa no Banco de Dados da BDTD

ANO	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	TITULAÇÃO	DISTANCIAMENTO E APROXIMAÇÕES
2011	Contribuições da escrita online para a aprendizagem de professores em formação	Ana Paula Pontes de Castro	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Dissertação	A presente pesquisa se aproxima por tratar da busca sobre os significados que a aprendizagem da escrita tem sobre os alunos. Distancia-se por

					se tratar da modalidade/ Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA), e também por tratar da escrita para professores em formação.
2015	A construção da leitura e da escrita infantil e a prática do estágio supervisionado	Camila Fleck dos Santos	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação	Essa dissertação se aproxima da pesquisa por tratar das concepções que os professores têm acerca da escrita e como ela permeia suas práticas. Distancia-se por se tratar de docentes do curso de pedagogia e séries iniciais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados retirados do site da BDTD⁵ (2020).

Os descritores Formação Inicial de professores + práticas de escrita + aprendizagem possibilitaram a visualização no que tange à representação dos significados que a aprendizagem da escrita tem sobre os alunos. Apresentam, também, aspectos relacionados à interação entre professor e aluno e mais uma vez à palavra escrita como ferramenta. Por essa razão,

A palavra está sempre orientada para um destinatário, para quem quer que esse destinatário possa ser [...] o mundo interno e o pensamento de cada pessoa têm sua estabilizada audiência social que compreende o meio ambiente em que razões, motivos, valores e assim por diante são moldados [...] a palavra é um ato bilateral. É determinada igualmente por aquele de quem ela é a palavra e por aquele a quem é destinada. Como palavra, é precisamente o produto de um relacionamento recíproco entre falante e ouvinte, expeditor e destinatário (BAKHTIN, 2002, p. 85-86).

⁵ Disponível em: <<https://bdttd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 10/12/2019.

Com a apresentação e a análise feita na busca por pesquisas, percebo que muitas se aproximam do tema proposto, porém os dados são generalizados. No que tange à formação inicial, percebe-se uma preocupação com esses tópicos e a busca pela qualidade da formação docente.

Embora esse termo pareça não se ajustar no local propício, ele pode ajudar a refletir sobre os questionamentos desta pesquisa, transcritos nos objetivos específicos citados anteriormente. Enfim, essas questões podem ter suas explanações afirmadas também pela fala de Romanowski (2007), que diz que os professores estão sempre procurando articular o objetivo educativo e a intencionalidade social da educação. Por isso, normalmente ouvimos e presenciamos discursos de professores que manifestam sua preocupação com seu fazer pedagógico ou suas práticas pedagógicas. Ainda segundo a mesma autora, as práticas docentes realizadas nas escolas caracterizam-se como ajustes de acordo com as relações entre conteúdo e forma, objetivo e avaliação. Motivada pelas variantes do seu público, o professor é capaz de estender-se para alcançar seus objetivos de maneira significativa.

Considerando a fala de 10 profissionais da educação da Rede Estadual e Municipal do município de Itaiópolis – SC, pôde ser observado, durante a análise dos dados, que todos possuem graduação e especialização na área em que atuam, apontando para uma fala de Romanowski (2007, p. 131) que diz:

[...] o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão.

Os profissionais envolvidos na pesquisa atuam em 6 escolas da Rede Estadual e em 4 escolas da Rede Municipal. Dessas citadas, 4 localizam-se no interior do município, podendo ser nomeadas como escolas rurais. As demais localizam-se nos bairros e centro da cidade de Itaiópolis – SC.

A investigação sobre as práticas pedagógicas utilizadas por tais professores é relevante para identificar os critérios que eles vêm utilizando e em que medida esses docentes vêm refletindo sobre seu fazer na escola.

Além dos objetivos já citados, a ideia de investigar algo ~~bem~~ particular, específico do município onde resido (Itaiópolis – SC), é levar meus pares professores

a uma reflexão sobre o nosso fazer pedagógico, especificamente no que tange à escrita.

No intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, optamos por um instrumento em que pudéssemos escutar a voz dos professores em relação às práticas usadas para que os textos tenham um resultado positivo. Portanto, trata-se de um estudo qualitativo. De acordo com Gatti e André (2010, p. 30),

As pesquisas chamadas de qualitativas: [...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Para essas autoras, o sujeito da pesquisa é perfilado em seu meio de trabalho. Dessa forma, não se pode excluir focos como formação inicial e continuada, pois não há meios de separá-los. Esses pontos não são neutros; não se trata de uma pesquisa de estatística, mas que infere a compressão individual do professor e como ele traz essas inferências nas suas práticas pedagógicas.

Ao optar por perguntas abertas no questionário, a intenção é aproximarmo-nos dos conhecimentos e realidade de cada participante, não com a intenção de julgá-lo, mas de compreendermos suas práticas.

Nos próximos capítulos apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa e a análise dos dados apresentados em categorias.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*“O que vale na vida não é ponto de partida, e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher!”
Cora Coralina*

O projeto foi elaborado e submetido em meados de junho de 2019 ao comitê de ética (Plataforma Brasil). Continha um questionário que foi respondido por 10 profissionais que atuavam em escolas da rede municipal e estadual do município de Itaiópolis – SC. Itaiópolis, centenária cidade emancipada em 1918, está localizada no planalto norte catarinense. A colonização polonesa, ucraniana e alemã foi determinante na formação identitária do município, tanto demograficamente (visto que grande parte da população tem ascendência europeia) quanto na organização econômica (agricultura familiar, fruticultura, fumicultura e agropecuária, representando as maiores fontes de renda do município). Sua população estimada é de 20.014 habitantes. Possui uma área de 1.295,3 km².

O campo de pesquisa abrangeu todo o cenário educacional da cidade de Itaiópolis, uma vez que os 10 profissionais pesquisados atuavam em todas as unidades escolares do município que oferecem o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os professores escolhidos para gerarem os dados que sustentam esta dissertação são professores que em algum momento cruzaram minha trajetória educativa. Por se tratar de um município de pequeno porte, com pouco mais de 20 mil habitantes, o contato com eles se tornou mais fácil.

O primeiro contato com a maioria dos professores ocorreu de forma presencial, em dezembro de 2019. Fiz visitas em seus locais de trabalho, em suas residências ou fiz contato telefônico e posteriormente enviei por outros colegas o envelope lacrado com os questionários e os termos de consentimento da pesquisa. Este termo, credencia o pesquisado bem como o ampara legalmente caso os dados por ele cedidos sejam usados de maneira incorreta e não pertinentes e necessários à elaboração desta dissertação.

Todos os professores prontamente se dispuseram a responder o questionário, concordando e me incentivando, dizendo que reflexões como essa são indispensáveis

para o nosso ofício. Para ratificar a fala dos professores, trago Zabala (1998), que afirma que o professor, através de sua ação, propicia reflexão e representa com mais exatidão a lógica do pensamento prático. Ou seja, o professor por meio da mediação tende a facilitar o entendimento de certos conceitos. Isso faz com o aluno possa ampliar sua criticidade. Para André (2002 *apud* ROMANOWSKI, 2007, p. 151), a “pesquisa só pode assumir papel didático se houver possibilidade de compreensão destas práticas e que tais práticas reflexivas contribuam para a profissionalização e autonomia do docente”.

É importante ressaltar mais uma vez que cada pesquisa possuiu uma metodologia própria que tende a exigir meios específicos para que os dados revelem o objeto de investigação. Por isso, diante do exposto, a coleta de dados para a pesquisa se deu por meio de questionários. O questionário é um instrumento usado para coleta de dados que se constitui e é ordenado por perguntas que podem ser respondidas sem o pesquisador se fazer presente, a exemplo desta pesquisa.

Existe uma série de fatores que devem ser considerados ao utilizar o questionário como elemento de coleta de dados. Dentre eles, destacamos as considerações de Young e Lundberg (*apud* PESSOA, 1998):

- ✓ O questionário deverá ser construído em blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas;
- ✓ A redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível ao informante;
- ✓ A linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada;
- ✓ A formulação das perguntas deverá evitar a possibilidade de interpretação dúbia, sugerir ou induzir a resposta;
- ✓ Cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo informante;
- ✓ O questionário deverá conter apenas as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Devem ser evitadas perguntas que, de antemão, já se sabe que não serão respondidas com honestidade.

A definição de questionário em pesquisa dada por Gil (1999) é uma técnica que tem o poder de investigar e apresentar conhecimento e esclarecimento escrito às pessoas no intuito de revelar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas

e situações vivenciadas. Dessa forma, foi um instrumento eficaz na coleta de dados para a pesquisa em questão.

Seguindo com a descrição do percurso, a coleta de dados iniciou em dezembro de 2019 e terminou em fevereiro de 2020, com cem por cento de devolução dos questionários. Os participantes foram nomeados como P1 a P10, prezando pelo sigilo e preservação dos dados pessoais descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento assinado por todos os professores e pela pesquisadora.

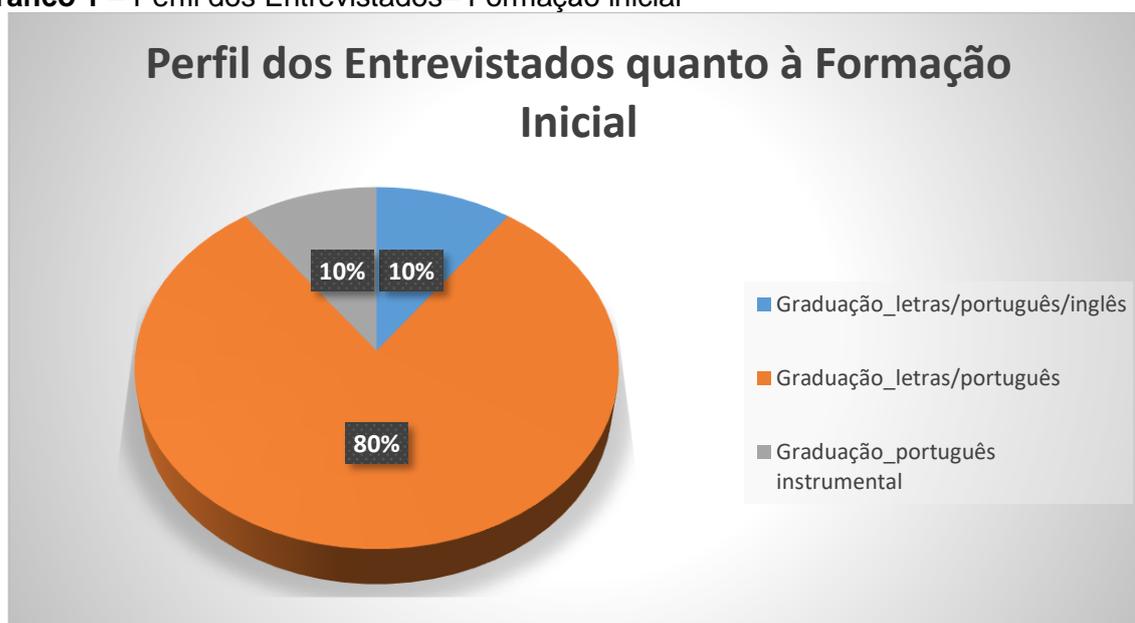
O questionário visava a coletar dados sobre a formação inicial e continuada do docente, tempo de atuação, horas semanais trabalhadas, metodologias utilizadas em suas práticas em sala de aula, como se dá a avaliação desse tipo de atividade em sala de aula e como eles sentem a receptividades dos alunos em relação a essas atividades

Aos docentes participantes da pesquisa foi assegurado o anonimato e puderam responder ao questionário em locais de sua escolha.

Apresentei aos professores pesquisados, os critérios para a participação na pesquisa, quais sejam: ser professor das Redes Municipal e/ou Estadual de Ensino do Município de Itaiópolis; e atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, ter formação em Letras.

Os quadros a seguir evidenciam que os critérios de inclusão foram atendidos.

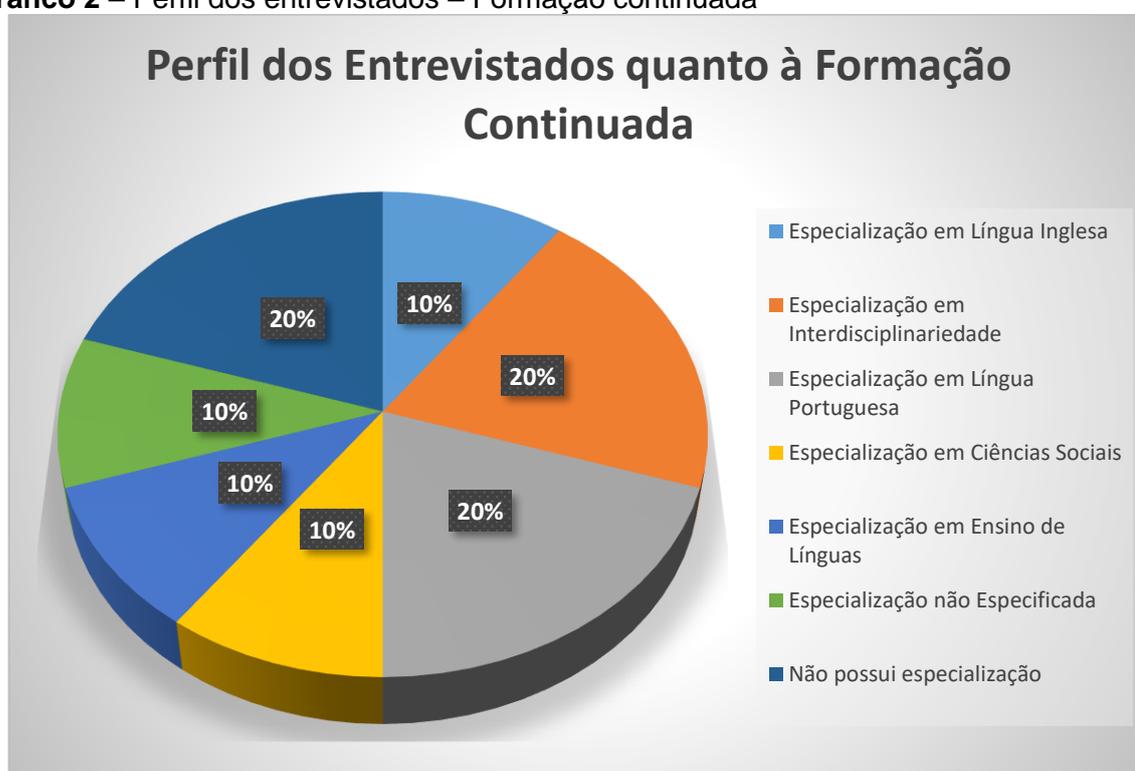
Gráfico 1 – Perfil dos Entrevistados– Formação inicial



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os professores entrevistados atenderam ao requisito quanto à formação inicial. Segundo o gráfico apresentado, 80% dos entrevistados possuem graduação em Letras Português, 10% em Letras Português e Inglês e 10% em Português Instrumental. O que podemos inferir é que as unidades escolares contam com profissionais com a formação exigida pela LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação), e para atender à demanda do componente curricular de Língua Portuguesa.

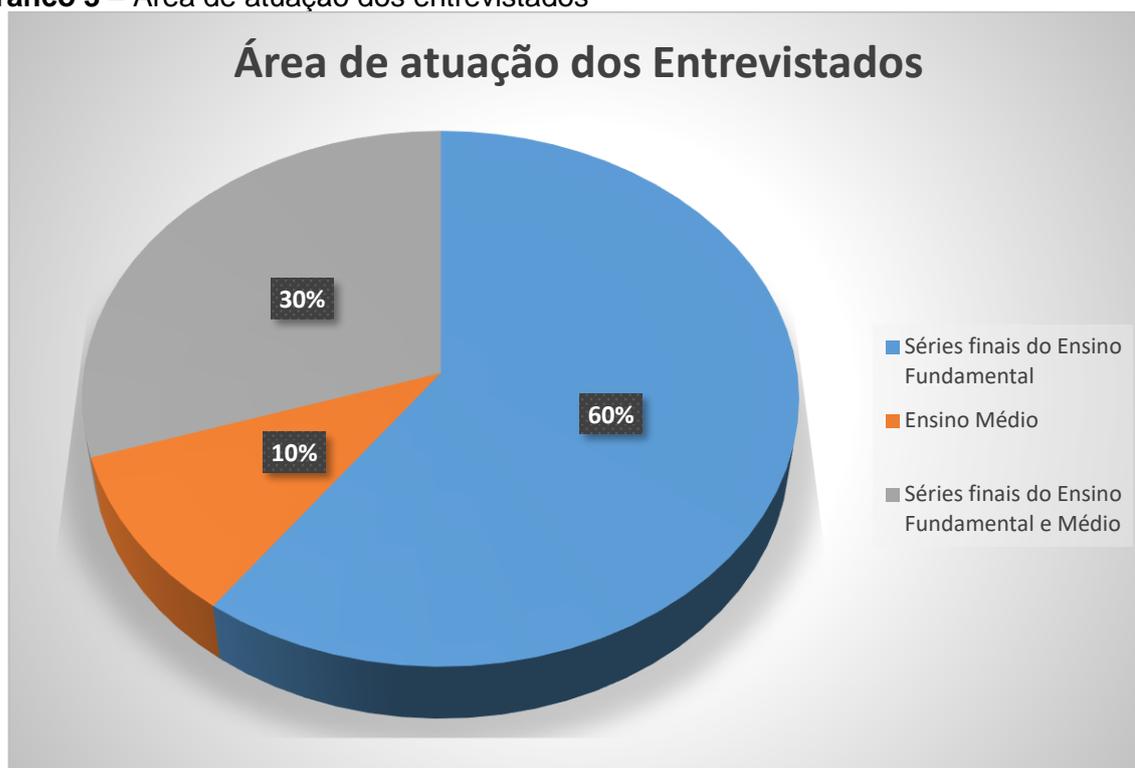
Gráfico 2 – Perfil dos entrevistados – Formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quando questionados sobre a formação continuada, no que diz respeito à especialização, percebemos uma busca constante dos profissionais em atender a esse requisito. É sabido que uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), é que, até o final da sua vigência, ano de 2024, 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação.

A constante busca pela Formação Continuada é nítida dos professores entrevistados, pois apenas 13% deles não buscaram nenhum tipo de especialização.

Gráfico 3 – Área de atuação dos entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao analisar o gráfico referente à área de atuação dos professores entrevistados, vemos que a maioria (60%) exerce seus trabalhos somente nas séries finais do Ensino Fundamental, 30% nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e apenas 10% somente no Ensino Médio. Esse percentual pode ser explicado em função do número menor de escolas que oferecem o Ensino Médio no município, que correspondem a 4 escolas.

Gráfico 4 – Carga horária semanal dos entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao observar a carga horária dos professores, percebemos que 90% deles trabalham 40 horas semanais e 10% lecionam por 30 horas semanais. Isso pode nos levar a refletir o quão desafiador é lecionar e ainda atuar em atividades extraclasse, como: planejamento, correções de trabalhos e atividades, preenchimento de diários, enfim, o que tudo mais compõe a atividade docente.

As demandas, às vezes extensas por conta da carga horária excessiva, por muitas vezes não deixam espaços suficientes para a reflexão sobre as práticas, especialmente no que tange às mulheres, que são a grande maioria no cenário educacional. Isso pode ser explicado em Gatti e Barreto (2009, p. 62) pelo fato de que desde a criação das Primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escola feminina pela educação.

De posse de informações tão importantes seguimos para a análise dos dados. As categorias que optamos por explorar nesta são frutos das respostas dos professores. Sabemos da existência de muitos outros dados a serem explorados. Entretanto, optamos pelos seguintes para delimitar o campo pesquisado.

4 ANÁLISE DOS DADOS

“Escrever é dar algo de si. É inscrever sua voz e sua existência num dado lugar. É para quem deseja encontrar seu ponto de partida e transitar pelo infinito caminho, explorando as potencialidades da tecnologia da língua.”
Guida Bittencourt

De posse das respostas dos professores entrevistados, iniciou-se a análise sistemática dos dados coletados. As indicações de Lüdke e André (2001, p. 48) sobre análise de dados foram tomadas como referência:

Analisar dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

Inicialmente, foram realizadas leituras e anotações pertinentes ao assunto abordado nesta pesquisa. Muitos autores auxiliaram na reflexão sobre os dados. Para Lüdke e André (2011, p. 48), “são leituras sucessivas e que devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes”.

Primeiramente, foram transferidas para uma tabela todas as respostas dos 10 professores entrevistados. Em seguida, foram tarjadas em amarelo as falas que afirmaram que a graduação não ajudou nas suas práticas de produção textual, e em verde, as falas positivas nesse âmbito.

Posteriormente, foram tarjadas em cinza as metodologias utilizadas. Foi de grande valia essa ação, pois se refere à prática desses professores. Foi possível identificar quais são as metodologias mais utilizadas.

Também receberam tarjas os pontos de dificuldade no quesito receptividade das atividades de produção de texto pelos alunos, bem como os pontos positivos.

Todas essas ações se voltaram aos aspectos significativos considerando os objetivos de pesquisa. Esses indicadores apontavam, por exemplo, para as práticas em sala, para a vontade e necessidade de criar novas formas de focar as práticas de escrita, bem como a eficácia da prática de produção de texto.

Após muita troca de informações com a orientadora e articulação da base teórica, passou-se a buscar categorias que pudessem expressar o que os conteúdos das “falas” apontavam.

Para que se pudesse chegar às categorias utilizadas nesta análise, houve muitas leituras flutuantes até que fossem definidas as que melhor representavam os conjuntos de dados. São elas:

- ✓ Práticas pedagógicas de escrita na escola e o papel da formação inicial dos professores;
- ✓ Práticas pedagógicas de escrita em sala de aula e como vêm sendo mediadas pelos professores pesquisados.

4.1 Práticas pedagógicas de escrita na escola e o papel da formação inicial dos professores

“A prática pedagógica é entendida como uma ação do professor.”

Gimeno Sacristán, 1999

O trabalho docente evidencia-se por um espaço de privilégio em compreender as transformações do mundo do trabalho. O docente pode e deve fazer um paralelo entre teoria e prática a fim de evidenciar respostas aos problemas enfrentados no âmbito escolar. É uma profissão em que as interações humanas acontecem cotidianamente. As outras profissões que trabalham com o outro nem sempre têm essa potencialidade. Ilustrando essa fala, lemos Tardif (2014, p. 31), que afirma que “todo trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto”.

O processo de formação de ordem social ocorre porque somos seres sociais, seres plurais. O processo de Formação Inicial é diferente para cada pessoa. O conhecimento nos chega sob diversas formas. Logo, esta pluralidade durante a

formação dever ser levada pelo docente até os espaços escolares, onde os educandos aguardam o desenrolar das teorias. As mudanças nos vários cenários da vida, sejam elas, familiares e escolares, contribuem para isso também.

Não se pode formar o professor somente na graduação e pensar que ele dará conta de mediar os conhecimentos que estão em constante transformação. Ele, nós precisamos acompanhar essa revolução/evolução. Saber utilizar esses saberes implica uma relação direta com os indivíduos que a produzem. Talvez por este viés Vygotsky, com a teoria do Desenvolvimento Intelectual, nos diz que todo conhecimento é construído socialmente, ou seja, a interação que acontece na escola é inegável. Sob esta perspectiva o professor constrói também sua percepção. A troca de experiências comunga uma formação concisa.

De outro lado, na perspectiva da escrita, percebe-se o ensino formal e até mesmo sistemático das produções escritas no espaço escolar integra o currículo de Língua Portuguesa. Em muitas escolas, sejam elas da rede pública ou privada, é comum as “aulas de redação” serem separadas e/ou desconectadas até mesmo do horário/turno escolar. Esse tipo de atividade é bem descrito por Kleiman e Moares (1999), que evidenciam a consequência de uma pedagogia da fragmentação que, ao invés de favorecer e promover a interdisciplinaridade, fragmenta os próprios componentes curriculares em pequenos blocos.

Dessa forma, a investigação sobre as práticas pedagógicas dos professores é relevante para identificar os critérios que eles vêm utilizando e em que medida esses docentes vêm refletindo sobre seu fazer na escola.

Quando consideramos as respostas dos professores, conseguimos perceber as influências das práticas apresentadas a eles durante a formação. Pode-se observar isso na voz de P4, dizendo que:

As práticas de escrita que tive durante a graduação foram pouco categóricas para a docência. Talvez seja pelo fato de ser modalidade a distância deixou a desejar, sendo assim precisei estudar e encontrar formas para desenvolver meu trabalho com eficiência e produtividade.

Ao encontro da afirmação, podemos trazer Charlot (2006). Ele acena que várias práticas pedagógicas que são utilizadas devem levar em consideração o contexto em que elas ocorrem e se efetivam. Para P4, o fato da formação inicial ter sido realizada na modalidade EAD (Ensino a Distância), prejudicou sua familiarização com a prática

da escrita. Entretanto, Nóvoa (2003, p.23) diz que “o aprender contínuo é essencial e tem raízes em dois pilares: a pessoa e a escola como lugar de crescimento profissional”. Ou seja, a formação inicial não pode ser apenas responsável pela prática do professor, seja ela boa ou não.

Já para P6, mediar conhecimento está sujeito a tensões, e essas tensões devem ser capazes de superar ou englobar os mecanismos utilizados pelos docentes, propiciando a qualidade no trato pedagógico. Isso se evidencia quando ele afirma que:

Com certeza todas as formas praticadas foram o estopim direto para tornar o meu profissional e a minha fissura real pela escrita. Desde muito novo fui engajado a escolher bem, falar bem, ter uma boa dicção e a ser uma pessoa que exigisse de si muita leitura no dia a dia. Meus professores eram mestres em nos fazer se apaixonar pela literatura e como era sua forma de escrever. Em minhas aulas procuro ser reto e direito. Tanto quanto as formas de escrita ou em juntar tudo isso para contribuir ao aprendizado do aluno em todas as formas de literatura. Você vê que desde o letramento, a alfabetização traz essas questões coerentes, que é a paixão pela sua aula. Quero levar sempre meus alunos a pensar, criticar e debater. Óbvio que nada é 100%, mas acreditamos no progresso. Acredito que num futuro nem tão distante teremos jovens viciados em leituras, formas de escrita e conhecimento. Quem somos sem conhecimento, não é?

Em outras palavras, o mesmo Charlot (2006) fala que toda ação é capaz ou tende para a transformação da realidade. Uma vez que as práticas pedagógicas conseguem atender a esse tipo de demanda, estamos realizando uma reflexão.

Para Vasquez (2007, p. 219):

Toda práxis é atividade, mas nem toda a atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito-objeto, e ao enfatizar, por sua vez, seu defeito – não ver essa atividade como prática – ele nos previne contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis. Daí que, para delimitar o conteúdo próprio desta última e sua relação com outras atividades, seja preciso distinguir a práxis, como forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela.

Para esta pesquisa, o conceito que mais se aproximou do entendimento foi o freiriano, pelo menos no que se refere aos questionários analisados: “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p. 53).

A formação do docente num primeiro momento, segundo o conceito apresentado, deve ser transformadora, mas o que tenciono aqui é refletir de que forma o professor é um transformador da ordem social, econômica e política. É ele que, com suas perguntas-guia, pode possibilitar a conscientização das massas populares por meio único exercitando a leitura de mundo, tão visível na fala freiriana.

Quando os professores da pesquisa foram questionados sobre as contribuições das práticas de escrita recebidas durante a graduação, a resposta de 60% dos entrevistados trouxe reflexões que serviram de alerta. Tendo aqui para resposta de P8:

Minha graduação contribuiu pouquíssimo para minha formação neste sentido. Todas as práticas de escrita desenvolvidas em sala de aula são fruto de cursos de aperfeiçoamento no início de minha carreira, de muita leitura referente ao tema e bastante pesquisa. (P8)

Em uma tentativa de aliar a resposta docente, trago Imbernón (2011, p. 63) quando fala sobre a formação inicial da profissão docente. Ele nos alerta para o exercício de dotar o futuro professor com uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual. Dessa forma, o professor pode assumir o exercício docente em toda a sua essência, refletindo sobre ele e flexibilizando-o com certo rigor, quando necessário. Quando isso não é efetivado na graduação, muito se perde, pouco se cria e nada pode ser transformado. Não é algo estanque, mas o professor levará mais tempo para efetivar suas práticas pedagógicas tão peculiares ao seu ofício. Faz-se necessário e urgente pensar e estabelecer um preparo ao docente logo em sua formação inicial que o proporcione conhecimento válido, que gere diálogo. Isso garantirá ao docente condições de equidade em seu trato pedagógico. Assim, convivendo com essas realidades e aprendendo com as próprias limitações, o movimento do docente dentro dos contextos sociais pode ganhar sentido efetivamente.

É inegável a presença da escrita em nosso dia a dia, mesmo em uma sociedade em que a fala impera com sua soberania. A escrita é o modo como o homem acredita deixar sua marca eterna. Desde os registros deixados nas cavernas até as mensagens enviadas e recebidas de forma instantânea pelos aparelhos tecnológicos, o homem tem a possibilidade de reinventar a sua própria história.

A linguagem escrita é um sistema simbólico carregado de inferências de como o homem vê o seu redor. Esse sistema, altamente complexo, possui uma série de regras que na linguagem oral, por vezes, passam despercebidas. A organização que encontramos nos textos escritos exige uma regulação por parte de quem o redige.

Em se tratando de sala de aula, por vezes nós, professores, talvez não deixemos clara a intencionalidade de nossas práticas pedagógicas, o que realmente queremos esclarecer ou mediar e para que propomos essa ou aquela prática.

Para ilustrar a afirmação, trago à luz o conceito de relação da esfera humana por Freire (2009) falando de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e temporariedade. A relação entre o que o professor propõe como prática, o que ele pretende com sua prática e o que ela significa para os estudantes precisa ficar esclarecida desde o professor até o estudante.

Desconstruir conceitos, verdades que estão internalizadas ou mesmo ter discernimento daquilo que é senso comum não é tarefa fácil, porque essa ação implica diretamente a forma como as práticas pedagógicas são aplicadas.

Atualmente, não se pode mais compreender o ensino simplesmente como um repasse de informações decodificadas. As instituições de ensino devem se abrir para o diálogo, para a interação social. Isso não pode significar, todavia, a ausência da pragmática, que faz parte dos saberes e fazeres nos cursos de formação, principalmente quando tratamos dos cursos de formação inicial de professores, mas seria importante buscar dentro e fora da academia outras formas de abordar temas que vêm sendo desconsiderados em função das especificidades dos cursos de licenciatura, por exemplo.

Das análises das respostas sob a formação inicial, percebemos que 60% dos professores se mantiveram firmes ao dizer que a Graduação não mediou conhecimento para o âmbito da escrita. Para não desconsiderar os 40% de docentes que entendem que a formação inicial colaborou para sua formação, vejamos a voz de P6:

Com certeza todas as formas praticadas foram o estopim direto para tornar o meu profissional e a minha fissura real pela escrita. (...). Meus professores eram mestres em nos fazer se apaixonar pela literatura e como era sua forma de escrever. Em minhas aulas procuro ser reto e direito. Tanto quanto as formas de escrita ou em juntar tudo isso para contribuir ao aprendizado do aluno em todas as formas de literatura.

P6 imprime uma relação positiva com seus professores de graduação, ilustrando o que afirma Marcelo (2009, p. 8) sobre o conhecimento, que para ele “tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificção do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem para os alunos”.

Entretanto, a posse somente de saberes específicos, principalmente no caso da docência, não é suficiente para atingir os alunos, mesmo porque, como afirma Formosinho (2009, p. 95):

[...] a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores. Não acontece isso com outras profissões. O professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber profissional. Isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz. Essa transmissão da própria base de legitimidade do saber ocorre na formação de outras profissões apenas no momento do estágio prático – por exemplo, o veterinário orientador da formação prática de outros veterinários utiliza a sua própria prática médica como um dos mais importantes instrumentos de formação prática, mas o mesmo não acontece aos professores das disciplinas teóricas do curso.

Faz-se necessário muito investimento para que a formação inicial, tão importante, seja capaz de gerar conhecimentos necessários para o exercício da profissão em sala de aula. É importante ressaltar os relatos dos professores desta pesquisa no que tange à formação inicial. Embora já citadas anteriormente as respostas de P1, P4 e P8, frisamos mais uma vez a importância dada à Formação Inicial:

Não muito efetiva. Tive que procurar, buscar sozinha. (P1)

As práticas de escrita que tive durante a graduação foram pouco categóricas para a docência. Talvez seja pelo fato de ser modalidade a distância deixou a desejar, sendo assim precisei estudar e encontrar formas para desenvolver meu trabalho com eficiência e produtividade. (P4)

Minha graduação contribuiu pouquíssimo para minha formação neste sentido. Todas as práticas de escrita desenvolvidas em sala de aula são fruto de cursos de aperfeiçoamento no início de minha carreira, de muita leitura referente ao tema e bastante pesquisa. (P8)

É comum em relatos de experiências de professores que, ao chegarem às escolas logo após a conclusão da graduação ou até mesmo antes dela⁶, não saibam o que fazer diante dos alunos, ou seja, não conseguiram estender reflexões sobre as práticas e, conseqüentemente, abandonaram a profissão. Na fala dos professores da pesquisa, percebe-se essa fragilidade, pois é visível que tiveram apenas transposição didática de conteúdos, e não reflexão e interação que leva a uma eficácia no trato educativo e formativo do aluno. Precisa-se abandonar o conteudismo e focar nas relações de interação, tão necessárias nos ambientes escolares.

4.2 Práticas Pedagógicas de Escrita em sala de aula e como são mediadas pelos professores

“O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo procede à leitura da palavra. [...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das partes entre o texto e o contexto.”
Paulo Freire

Geralmente, a leitura e a escrita são incluídas na escola como forma/meio de avaliar/medir o conhecimento dos alunos em relação a um tema específico previamente formulado pelo professor. Geralmente isto é feito em todas os componentes curriculares, mas a cobrança efetiva recai sobre o docente que ministra a disciplina de Língua Portuguesa. Por isso, é comum o trabalho do aluno, no que tange à escrita e leitura, vir destituído de vida, ou seja, ele se desprende da realidade em face de um objetivo que visa apenas ao rendimento de nota. Parece-me que as condições que permitiram o surgimento da leitura e da escrita, assim como as que definem se o aluno sabe ou não escrever ou ler, não são universais, porém são determinadas historicamente e socialmente.

Como principal fonte de leitura, hoje nas escolas temos o livro didático, que para muitos, desde os anos iniciais, é a única fonte considerável para essas ações.

⁶ A atual legislação educacional de Santa Catarina permite que alunos de graduação concluintes apenas da primeira fase de licenciatura possam realizar inscrição para lecionar na educação básica em todos os níveis de ensino.

Diante disso, percebemos que o livro didático vem se tornando uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

O Governo Federal lançou vários programas com o objetivo de difundir o livro didático para todos os alunos de escolas públicas do país. Trata-se do maior programa mundial, segundo Bittencourt (2003), em termos de investimentos e de distribuição de livros, de forma gratuita, para uma rede de educação pública de um país. Isso pode levar o professor a integrar o que Saviani (2007) chama de pedagogia da exclusão, uma vez que em vários aspectos, como cultura, língua e costumes, o livro pode distanciar o aluno de sua realidade se o professor não fizer com cuidado essa mediação.

Dessa forma, faz-se necessário um olhar crítico do professor na busca de questionar as propostas trazidas por ele e conseqüentemente inferir atividades que complementem as necessidades básicas dos alunos. Nesse contexto, a competência da leitura e da escrita deve sair do campo do registro e caminhar para o campo das significações. Zabala (2002) afirma que, na essência da prática do professor, é preciso que ele reflita como está sendo articulado e construído o saber, o saber fazer e o ser pelo aluno.

Para Zabala (2002, p. 13), “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Percebe-se aqui que essa competência é construída tendo como base uma formação em que exista a mediação do conhecimento, da experiência e da investigação. Isso engloba vários saberes.

Quando se evidenciam essas afirmativas, percebemos que os professores entrevistados possuem algo em comum quando realizam atividades de produção textual. Foi solicitado aos professores que descrevessem como realizam essas mediações de escrita. A pergunta do questionário solicitava que os professores descrevessem os seguintes campos: tema, objetivo, série/ano, recursos didáticos, metodologia e avaliação. Percebe-se que a maioria deles faz uso de aulas expositivas para mediar a atividade, porém podemos encontrar propostas pedagógicas diferentes, como o percebido em P1:

Metodologia: Aula expositiva. Os alunos vão responder uma entrevista no caderno que foi elaborada pela professora sobre os gostos pessoais: matéria preferida, família, cultura, crenças. Em seguida farão um desenho em que eles se identificam: carro, moto ou escrever um trecho de poema, música. Após vão elaborar uma autobiografia. Para instigar, o professor lê trechos de obras que apresentem trechos

parecidos com autobiografia: Triste fim do Policarpo Quaresma; A culpa é das estrelas; Memórias Póstumas de Brás Cubas. Em seguida os alunos esboçarão uma autobiografia colocando o que eles acham importante dentro da vida deles. O título é livre. O número de linhas é ilimitado. A professora corrige e então eles passam a limpo e entregam.

Para P1, a essência da escrita está em conformidade com a que lhe é oferecida. Ou seja, à medida que o professor apresenta o gênero textual e trafega por ele, acredita estar dando repertório para que o aluno consiga escrever melhor. Zabala (2002) afirma que, na essência da prática do professor, é preciso que ele reflita como está sendo articulado e construído o saber, o saber fazer e o ser pelo aluno. Essa atividade, segundo P1, permite que o aluno siga modelos pré-existentes. Fica claro que apenas o título e o número de linhas são livres.

Em outro estilo de utilizar a abordagem expositiva por parte do aluno, P2 tenta dar voz às reflexões dos alunos, ou pelo menos tenta instigar isso neles:

Aula expositiva – reconhecer o gênero folheto. Apresentação de possíveis problemas sociais enfrentados pela comunidade como um todo (desrespeito com a natureza, patrimônio público, diversidade e direito à liberdade de expressão, saúde e segurança etc.). Abertura para debate, pesquisa em duplas de acordo com o tema previamente elencado. Roda de conversa e interação. Construção de uma imagem e frase de impacto. Verbos no imperativo, valores pertinentes a gênero, adjetivos e advérbios. Condições e tempo hábil para desenvolvimento. Revisão e reescrita se necessário. Apresentações.

Em P2, é visível que, além do gênero textual, a voz dos alunos foi colocada em evidência. Quando se realiza esse tipo de ação, favorecemos um diálogo em que o aluno possa aos poucos construir autonomia. Embora P2 traga à tona que a aula tem caráter expositivo, percebemos que a aula é dialogada, há debate, interação.

Aqui, no que tange aos conteúdos da aprendizagem, seus significados são ampliados para além da questão do que ensinar. Percebe-se que, ao procurar sentido na indagação sobre por que ensinar, o docente acaba por envolver os objetivos educacionais, definindo suas ações no âmbito concreto do ambiente de aula. Assim, os objetos de conhecimento assumem o papel de envolver todas as dimensões do processo de aprendizagem do aluno. Zabala (1998) caracteriza as seguintes tipologias de aprendizagem: factual e conceitual (o que se deve aprender?); procedimental (o que se deve fazer?); e atitudinal (como se deve ser?).

Logo, o professor necessita diversificar as estratégias, propor desafios, comparar, dirigir e estar atento à diversidade dos alunos, o que significa estabelecer uma interação direta com eles. Como se percebe em P6:

Metodologia: Apresentar o autor escolhido, no meu caso foi Fernanda Young. Então, começamos a rever todas as formas de escrita para chegar a um denominador comum. Foi trabalhado então: Poemas, sinopse de uma história, redação dissertativa, argumentativa e desenhos. Na sinopse, alunos escolheram um tipo de literatura, a YA: Young Adults. Que são histórias com um peso forte mais voltado ao público adolescente. Revimos todas as atividades que são avaliadas com notas/conceitos e analisamos montando um livro/apostila que conte todo esse bimestre trabalhado.

Para esse professor, parafraseando Zabala (1998), ele possui uma série de funções nessas relações interativas: o planejamento e a plasticidade na aplicação desse plano, o que permite uma adaptação às necessidades dos alunos; levar em conta as contribuições dos alunos no início e durante as atividades; auxiliá-los a encontrar sentido no que fazem, comunicando objetivos, levando-os a enxergar os processos e o que se espera deles; estabelecer metas alcançáveis; oferecer ajuda adequada no processo de construção do aluno; promover o estabelecimento de relações com o novo conteúdo apresentado e exigir dos alunos análise, síntese e avaliação do trabalho; estabelecer um ambiente e relações que facilitem a autoestima e o autoconceito; promover canais de comunicação entre professor/aluno, aluno/aluno; potencializar a autonomia. Aqui, a avaliação do aluno, conforme sua capacidade e esforço, é muito importante de ser ressaltada.

Na escola, também é muito comum a produção de textos compreender apenas as tipologias mais comuns: narração, descrição e dissertação. Com o advento e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, que foi/é um documento de orientação materialista histórico-dialética e marxista, algumas concepções que permeavam a mediação da escrita sobre o tripé da narração, dissertação e narração começam a serem sucumbidos. Nesse documento há concepções sobre a linguagem, o aprendizado e o desenvolvimento do sujeito de Vygotsky e de Bakhtin. Por meio dos gêneros textuais, busca indicar ao professor uma prática reflexiva com o texto, seja do aluno, seja de outros autores, baseada em uma das teorias dos gêneros textuais e na gramática reflexiva.

Basicamente, com o advento dos gêneros e sua efetivação nos cursos de graduação somente a partir dos anos 1990, muitos professores não tiveram contato com esses conceitos, limitando-se apenas às tipologias que figuraram por anos nos livros didáticos: narração, descrição e dissertação. Portanto, há uma tradição, quase um mito, de que esses 3 tipos de textos podem suprir a demanda da escrita, ainda mais quando o professor não teve contato com esses conceitos.

Entretanto não podemos negar que a Formação continuada tem contribuído e muito para que os conceitos que envolveram a escrita por anos sucumbam.

Em contraponto a essa abordagem, trago a fala de P4:

Compreender a poesia como linguagem de significado e de reflexão; Instigar um tema para a produção de um poema, mostrando que podemos escolher entre inúmeras opções; Falar de rimas e sonoridade das palavras, pedindo para cada aluno ir ao quadro escrever a palavra que escolheu rimando ou sonorizando com a palavra-chave. Nesse momento analisa-se a prática da escrita. Com as palavras expostas no quadro entrega-se ao aluno uma cartela com divisões para que o mesmo escolha um certo número de palavras e as defina nos espaços determinados. Começa, dessa forma, o bingo das palavras combinadas, atentando-se para que antes de bater o bingo seja conferida a grafia correta primeiramente. Depois de algumas rodadas é hora de entregar os dicionários para pesquisarem palavras diferentes, mas com rima e sonoridade da que já possuem. As palavras escolhidas vão para o quadro novamente e inicia-se o processo novamente. Próximo passo é brincar com as rimas, levando os alunos a perceber como a atividade pode ser prazerosa. Finalizando a atividade é hora de perceber quantas palavras e suas grafias foram feitas para produção do gênero poema. Leitura das produções.

Para P4, apresentar uma proposta de atividade estruturada, como a exemplificada na voz do próprio docente, daria à escrita do poema uma forma prazerosa de mediação.

Pode-se inferir, ainda, que a intenção de trazer a escrita como uma forma de expressão individual dos estudantes pode despertar ou provocar nos alunos a busca por uma direção no âmbito das relações de convívio com a sociedade. Há uma urgência em que o aluno compreenda o mundo em que vive e se proponha, como cidadão reflexivo, a pleitear condições de superação das dificuldades.

Nas relações sociais atuais que permeiam a escola, não se concebe mais a transmissão-assimilação de verdades acabadas, que formam sujeitos individualistas e alienados. Entende-se que os educadores, desde o princípio da vida acadêmica,

devem se assumir, também, como sujeitos inerentes à produção do saber e, assim, definir sobre suas práticas que o ensinar, segundo Freire (1996, p. 26), “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Em relação às práticas de produção de texto adotadas pelos professores na cidade de Itaiópolis, pode-se observar a diversidade delas. É nítido que os professores entrevistados têm plena consciência de que a escola não se constrói do nada, nem tampouco os alunos são tábulas rasas, principalmente no que diz respeito à língua materna. Pelo contrário, quando o aluno chega à escola, ele faz uso da comunicação. Talvez não se comunique com a norma padrão, mas é capaz de se fazer entender. Se isso acontece, por que motivo ou razão as práticas de produção textual não têm sido tão eficazes segundo a maioria dos professores entrevistados, certa de 60%?

Ao docente compete o ato de planejar as atividades a partir do que o discente já sabe. Talvez aí more o grande desafio. Somente uma prática docente crítica e reflexiva é capaz de promover mudanças significativas no cotidiano da educação. Mais uma vez Freire (1996, p. 22) diz que “a prática docente crítica, [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

O ensino da língua escrita e as práticas de produção de texto, para muitos professores, ainda se dão de forma desarticulada da realidade de seus alunos. “É por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22). Isso se ilustra na fala de P10:

Percebe-se que os alunos não gostam da prática da escrita, falta de criatividade e medo na hora de escrever sobre temas propostos é o que se percebe. Como professora me sinto frustrada por não conseguir atingir a todos os alunos de uma forma prazerosa e atrativa para a produção textual.

A escrita não pode ser entendida como um dom. Para além disso, ela é algo que se ensina e se aprende ao mesmo tempo em que existe um longo processo árduo até sua efetivação. Faz-se necessário levar os alunos ao entendimento de que, por trás de um bom texto, há um longo processo de trabalho. Deve-se esclarecer aos alunos a situação de produção: quem escreve, com que intenção, para quem ler etc., e, assim, definir o gênero mais adequado para a escrita do texto. Portanto, é comum

encontrarmos afirmativas como a de P10. Essa frustração pode ser suprida em algumas situações, mas não pode ser regra, uma vez que os sujeitos desse processo estão em constante transformação.

Buscar alternativas de melhorar a prática passa necessariamente pela busca de novos conhecimentos para a ampliação das possibilidades de atuação como professor. Como citado anteriormente, não se pode trabalhar de forma desarticulada; faz-se necessário entender o emaranhado de saberes.

Na escola, o aluno produz textos que podem ser entendidos como exercícios de linguagem para prepará-lo para situações de escrita fora da escola, seja para adentrar no mercado de trabalho ou pleitear a entrada em uma universidade. Veem-se aqui os aspectos relacionados à escola: primeiro, a escola é que prepara para a vida, e segundo, a questão de que a língua está aí, constituída e pronta, à disposição. Diante disso, Charlot (2003, p. 31) atenta para a seguinte afirmativa:

[...] a sociedade é também um lugar de atividades. A criança tem uma atividade no mundo e sobre o mundo, na escola e fora da escola. Não se pode compreender a história escolar se não se levar em conta o que a criança faz na escola. Ora, falar de atividade é, como mostraram Vygotsky e Leontiev, questionar os motivos dessa atividade, como também do desejo e eficácia desta.

Dessa forma, os alunos não deveriam produzir textos como meros produtos escolares, mas textos que deixassem transparecer um procedimento de reflexão, deixar de lado uma prática de ensino centrada na transmissão e elevar o ensino a uma esfera de interação verbal mais eficaz, ou seja, efetivar a comunicação humana.

Portanto, ouvir o conhecimento prévio que o aluno possui em atividades de produção textual é importantíssimo para o desenvolvimento e entendimento da língua como meio de emancipação. Já não basta seguir modelos pré-existentes e repeti-los meramente; há urgência em efetivar isso na escola. Constatamos essas questões na fala de P1:

No começo quando o professor pede e fala em produção escrita há uma falta de vontade e muita reclamação. Há muita dificuldade pra começar a atividade, pois não são acostumados a ler.

Percebe-se que P1 faz uma relação direta com a escrita e a leitura. Entretanto, é sabido que a leitura vai desde o desenvolvimento da capacidade de decodificar a

palavra escrita até a capacidade de compreender e interpretar textos escritos. As práticas de leitura e escrita como ato educativo são, por natureza, articuladas, e cabe à escola compreendê-las assim para que professores e alunos possam viver no cotidiano escolar as mais diversificadas relações entre a liberdade de ler e escrever e a necessidade de compartilhar saberes e experienciar as muitas situações vivenciadas no espaço escolar.

Para muitos professores e demais profissionais da educação, ainda hoje, “o mais importante é o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e o educando como simples receptáculo desses conteúdos” (PARO, 2010, p. 21), alegando-se que se vive um retrocesso em relação à escola de ontem. Porém, para P2, essas mudanças devem começar logo nos anos iniciais. Ele traz à tona o senso de desafio:

Se o estudante é estimulado e desafiado a escrever já nas séries iniciais e há uma sequência evolutiva nos anos seguintes, sua receptividade é maravilhosa, porque deseja superar-se e tornar-se crítico de seu próprio desempenho, entretanto se o trabalho não for conduzido de forma adequada e infelizmente essa é a realidade, escrever torna-se algo muito difícil, pois os estudantes em sua maioria não leem e, portanto, não associam ideias, pensamentos e possuem um vocabulário reduzido.

É necessário ouvir mais aqueles que fazem parte do cotidiano das escolas, que vivenciam seus problemas e que estão diretamente ligados a eles.

A universalização do ensino e do acesso à escola trouxe consigo a necessidade de ressignificação do ensino, e ninguém melhor do que os professores está consciente disso. A quantidade de informação a que nossos alunos têm acesso hoje é imensurável; o que a escola precisa é descobrir como transformar essas informações em conhecimento. Acredito que essa questão esteja ligada ao que P3 traz:

Por mais que se trabalhe aulas diferenciadas, métodos atrativos em sala de aula em relação à escrita, a maioria dos alunos não demonstra uma boa receptividade em relação à escrita, demonstrando desinteresse.

Esse professor acredita que mesmo com toda a gama de instrumentos para tornar a produção de texto agradável e com qualidade, os alunos demonstram certa antipatia com a atividade. Talvez aqui o docente ainda não tenha se dado conta de

que, ao construir um texto, estamos tramando um verdadeiro mosaico. De certa forma, todo texto deve ser constituído de relações dialógicas capazes de inferir ou configurar o preceito de intertextualidade. Dessa forma, de posse das vozes dos autores, podemos estabelecer uma prática de escrita condizente com a realidade de cada escola/professor/aluno.

Na escola, existe o incentivo à leitura e muitas vezes até a cobrança em relação à leitura de obras principalmente literárias, como se dessa forma, ou apenas com esses exercícios, os alunos fossem escrever melhor. Faz-se necessário ressaltar mais uma vez que o fato de ler e escrever precisa ser encarado como uma prática social. É preciso ler o texto e experienciar com ele, e não apenas repeti-lo ou decodificá-lo. Dessa forma, P4 evidencia muito bem essa afirmativa quando fala que:

Em um primeiro momento, noto a negativa das atividades que envolvem a escrita. Precisa-se envolvê-los com situações e propostas dinâmicas para chamar a atenção e mostrar a necessidade e importância de uma escrita coerente e eficaz.

O envolvimento trazido por P4 pode indicar que o processo de dialogicidade com o texto é capaz de ser efetivado na prática, pois, ao ressaltar a importância do trabalho, o professor estabelece a oportunidade da reflexão.

É inegável o papel da tecnologia frente a questões relacionadas à escrita em sala de aula. Busca-se a todo instante efetivação das duas ou, em outras palavras, busca-se entender as relações entre ambas. Para alguns professores, a tecnologia pode ser uma ferramenta indispensável na arte da escrita. Para outros, como P7:

Os alunos no início não aceitam, pois estão deixando de lado a prática da escrita, devido à informatização. E nas nossas escolas a informática ainda é precária.

Aqui entendemos que o papel da escrita para P7 não atende aos seus propósitos por conta da não utilização das ferramentas tecnológicas na construção de uma escrita de qualidade. Por outro lado, esse mesmo professor acredita que o não acesso a dados tecnológicos pode interferir de maneira negativa, uma vez que ferramentas tecnológicas não fazem parte da realidade de muitas escolas. Evidencia-se aqui a dificuldade ou o longo caminho que a escola tem a percorrer visando a

formar o crítico escritor/leitor, ou seja, aquele que é capaz de superar a superficialidade da leitura e escrita e mergulhar na criticidade.

Mas, é necessária numa cultura digital em que a maioria dos alunos está imersa- além de trazer a necessidade de sua inserção na BNCC.

Para ilustrar isso, Zeichner (2003, p. 41) diz:

É preciso considerar que a geração de conhecimento novo sobre o ensino e a aprendizagem não é uma propriedade exclusiva das faculdades, das universidades e dos centros de pesquisa e desenvolvimento, além de reconhecer que os professores também têm teorias capazes de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca de boas práticas docentes.

Assim, faz-se necessário ouvir mais aqueles que fazem parte do cotidiano das escolas, que vivenciam seus problemas e que estão diretamente ligados a eles.

O que se percebe é que estamos contribuindo para a formação de um aluno sufocado pela gama de informações que o cercam. Faz-se necessário refletir sobre a aprendizagem significativa, e não um mero empilhamento de informações.

Entretanto, na atualidade, impõe-se tanto ao professor quanto ao aluno uma obrigatoriedade de aprender a escrever para responder a uma demanda de mercado (concursos, vestibulares, entrevistas de emprego etc.). Isso fez com que os textos, em sua maioria, tivessem um esvaziamento e uma certa previsibilidade. A escrita deve ser o ato de registrar não somente aquilo que é pedido, mas aquilo que o autor sente. As experiências e vivências registradas criam significações que levam à reflexão. Esse é o grande objetivo da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não temo dizer que inexistente validade no ensino em que não resulta um aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.”
Paulo Freire

Ao aportar no território das conclusões, observamos a verdadeira importância de conhecer a formação inicial do docente. Fica evidente que é somente a partir dela que é construída a maioria das mediações no que diz respeito às práticas pedagógicas de escrita.

O papel da formação inicial mostrou-se muito importante de todo o processo de construção de conceitos ao longo da vida docente. No âmbito desta pesquisa, observamos que 60% dos professores respondentes percebem que a formação inicial não foi eficiente no que se refere às questões das práticas de escrita. Observa-se, ainda, que quando a formação inicial é eficaz, o docente transfere para suas práticas as concepções recebidas de seus professores formadores.

Pensar a base da formação dos professores atualmente requer um conjunto de ações que vise a reformas nos conteúdos, nos métodos, nos objetivos educacionais e na organização do ensino. Embora o CNE/CP nº 2/2019 – que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica esteja delineado este caminho, precisamos avançar. A pluralidade dos espaços escolares precisa ser alcançada. Não basta acumular conceitos e técnicas, mas é necessário um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas. De fato, o professor de hoje não pode mais estar limitado ao seu conhecimento específico e engessado em suas práticas pedagógicas, e sim ir a caminho de uma nova identidade profissional.

A formação de professores não deve ser pensada somente a partir das ciências contidas no currículo, mas para ser atuante em uma função social, que corresponda às necessidades do contexto atual como um todo, envolvendo os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Por essa razão, a formação deve ser sólida e

consistente, que leve o docente a refletir sobre suas práticas pedagógicas, e não apenas a reproduzir modelos pré-existentes.

Percebemos, ao analisar as respostas, que os professores pesquisados fazem reflexões constantes acerca de suas práticas. Por essa razão, estão em constante aprendizado. Todavia, acreditam que muitas vezes seu trabalho não reflete seu empenho. Esses dados carecem de um olhar atento. Os professores precisam ser estimulados através de práticas e contextualização, a fim de se alcançar a compreensão do todo.

Sobre a formação continuada, observamos que somente 13% dos professores consultados não procuraram ainda essa formação no que tange a especialização. Porém não descartamos que outras iniciativas de formação continuada sejam realizadas pelos docentes entrevistados. Isso ficou evidente em algumas respostas, o que demonstra uma preocupação com a carreira docente. É importante ressaltar aqui que a Formação Continuada é uma exigência da LDB 9394/96. Os docentes necessitam conhecer as leis que regem seus direitos e deveres para que, dessa forma, possam exigir que o poder público favoreça tal ação.

Normalmente quando se fala em formação continuada, tem-se o conceito de que apenas são cursos, treinamentos feitos dentro ou fora da instituição em que se trabalha. No entanto, é necessário repensar esses conceitos. Entende-se que é dentro da escola onde o professor aprende, trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas de seu cotidiano. Aprende, também, com as crianças quanto à sua realidade, tendo a competência de articular seu conhecimento, sua habilidade e atitudes em favor da aprendizagem.

Essas afirmativas ficaram evidentes aos professores da pesquisa. Muitos deles relataram ter que ir em busca de novas ideias, pois a formação inicial não levou ao conceito de reflexão.

A educação não é algo linear. Ela possui nuances que variam de acordo com os espaços e os sujeitos que a compõem. O cansaço, o medo do fracasso, a precariedade dos espaços escolares e a falta da qualidade das formações não impedem o docente de refletir sobre sua prática e buscar melhoria contínua.

Por esse motivo, a formação continuada é um importante meio para os professores reavaliarem a prática docente, devendo fundar-se como um ambiente que

possibilite a troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, reorganizando suas competências e produzindo novos conhecimentos.

Sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa no que se refere à escrita, percebemos uma estreita relação com a formação do docente e as escolhas pelas práticas pedagógicas de produção de texto. As duas sempre estiveram atreladas. Durante o processo de ensino e execução das práticas de escrita na escola, fez-se necessário também compreender que conceitos e práticas se diferenciam, ou seja, entender que o aluno é um ser que possui relações diretas com o ambiente de onde veio e onde ele se encontra no momento da prática.

Evidenciamos a preocupação dos docentes com a valorização e o incentivo à Formação Continuada. Os professores pesquisados procuram atender aos anseios específicos da área, engajados no contexto escolar, tendo a prática pedagógica como objeto central. Esforçam-se para fomentar em seus alunos a capacidade produtiva na vivência de sua própria ação docente, embora nem sempre obtenham resultado positivo.

Entender o processo de construção do conhecimento é muito mais do que insistir em práticas deslocadas da realidade dos alunos. A mudança deve partir de todas as esferas da sociedade. Entretanto, é na escola que essas ações devem ser primeiramente evidenciadas.

Da análise dos dados do questionário, ainda trazemos a reflexão de que muitas vezes os professores entrevistados ainda têm dúvida a respeito de suas funções, sentem dificuldades e, além disso, se veem sozinhos na responsabilidade de conduzir o processo de mediação da aprendizagem dos alunos no que compete à escrita.

Cabe pensar que as dificuldades de aprendizagem dos alunos da escola pública da educação básica sugerem uma nova postura dos profissionais envolvidos no processo, um novo modelo de escola que pressupõe novos e melhores modelos de formação para professores, principalmente na formação inicial.

Nesse cenário, a escola precisaria se constituir como um espaço de transformação social e, sendo assim, formar um movimento que deve ter por preceito a construção de um espaço mais humano em que docentes e estudantes possam ser agentes de suas práticas na direção das práxis.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set. 2003.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 17 abr. 2019.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CUNHA, Maria Izabel. **O bom Professor e sua prática**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito: revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães**. Campinas, SP: Pontes, 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/247925723/DUCROT-O-O-dizer-e-o-dito-pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

EDUARDO R. J.; GUIMARÃES, E. R. J. **Aquele que diz o que não diz, uma bibliografia de Oswald Ducrot**. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/289.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, [online]. 2014, vol.19, n.59, pp.851-869.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E. D. A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. *In*: PFAFF, N.; WELLER, W. (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.1375-1379.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 17 abr. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IBGE. **Conheça o Brasil** – População – Educação. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 03 fev. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

KANT, Immanuel. **Reposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** (AUFKLÄRUNG). 1783. Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: <https://www.airtonjo.com/download/Kant-Esclarecimento.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MARQUES, Eliana S. A.; CARVALHO, Maria V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 21, n. 35, jul./dez. 2016. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI | ISSN 1518-0743. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449/pdf>. Acesso em 17 abr. 2019.

MELO, Alessandro de. **Fundamentos da didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOTTA, F. C. P. **O que é Burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

POSSENTI, S. Indício de autoria. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001. 121 p. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Methodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 1º maio 2019.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. Da educação linguística ao letramento literário: algumas diretrizes metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa e de literatura. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 7, n. 9, p. 178-191, 2013.

SOUZA, Simone Vieira de. Da relação com o saber. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 348-353, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/43223136-Da-relacao-com-o-saber.html>. Acesso em: 17 abr. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRA, E.; NICOLA, J. de. **Português: de olho no mundo do trabalho**. Vol. Único. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006. p. 213.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de María Encarnación Moya. São Paulo: CLACSO, 2007. p. 28.

VYGOTSKY LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. _____ . **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno – possibilidades e contradições. *In*: **Formação de educadores – desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

APÊNDICE A – Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas na Produção de textos

1) Sobre sua formação acadêmica, você possui:

- () Graduação _____
() Especialização _____
() Outras _____

2) Você trabalha, atualmente:

- () Séries finais do Ensino Fundamental
() Ensino Médio

3) Qual é sua carga horária semanal de trabalho?

3) Quanto tempo atua como professor (a)?

- () 1-5 anos.
() 6 a 10 anos.
() 11 a 15 anos.
() Mais de 15 anos.

4) De que forma as práticas de escrita que você teve durante a graduação contribuíram para as aulas que você ministra atualmente?

6) Em relação às capacitações que você recebe em serviço ou em outros cursos, você acredita que elas contribuem para sua prática em sala de aula?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

() Não recebo capacitações em serviço

7) Descreva uma prática de produção textual que utiliza em sala. Pode levar em consideração o seguinte roteiro:

Tema, objetivo, série/ano, recursos didáticos, metodologia, avaliação

10) Você percebe que os estudantes apresentam dificuldades na escrita?

- () Não
() Às vezes. Quais? _____
() Sim. Quais? _____

11) Sobre a questão anterior, em sua opinião, a que se devem as dificuldades apresentadas pelos estudantes?

12) Que boa/s experiência/s de/em sala de aula, em relação à escrita, você poderia descrever aqui?

13) Sobre as práticas de escrita em sala de aula, há mais algum comentário que você gostaria de fazer, pertinente à pesquisa?

14) Sobre sua atuação como professor, há mais algum comentário que você considera importante e que não foi contemplado neste questionário?

15) Você aceita participar da continuidade da pesquisa em um formato de entrevista, em um momento e horário adequados e previamente planejados?

- () Sim
() Não

Em caso afirmativo, deixe seu nome e endereço eletrônico para contato:

Nome: _____

E-mail: _____

FONE: _____

APÊNDICE B – Respostas dos questionários

<p>1) Sobre sua formação acadêmica, você possui: <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Outra</p>	<p>1- Graduação: Letras-Português Inglês e Literaturas afins. Especialização em Língua Inglesa- Metodologia de ensino e Tradução.</p>	<p>Comuns: Letras, especialização</p>
	<p>2- Graduação em Letras- Português Especialização em Interdisciplinaridade</p>	
	<p>3- Graduação Letras-português</p>	
	<p>4- Graduação em Letras. Especialização em metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.</p>	
	<p>5- Graduação em Letras- Português Especialização em língua portuguesa</p>	
	<p>6- Graduação: História e Português Instrumental Especialização: Ciências Sociais</p>	
	<p>7- Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas</p>	
	<p>8- Graduação em Letras Especialização em Interdisciplinaridade</p>	
	<p>9- Graduação em Letras- Português</p>	
	<p>10-Graduação em Letras- Português Especialização (não especificou)</p>	

2) Você trabalha, atualmente: <input type="checkbox"/> Séries finais do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio	1- Ensino médio	Comum: Séries Finais do Ensino Fundamental
	2- Ensino Médio Séries Finais do Ensino Fundamental	
	3- Séries Finais do Ensino Fundamental	
	4- Séries finais do Ensino Fundamental Ensino Médio	
	5- Séries Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio	
	6- Séries Finais do Ensino Fundamental	
	7- Séries Finais do Ensino Fundamental	
	8- Séries finais do Ensino Fundamental	
	9- Séries finais do Ensino Fundamental	
	10-Séries finais do Ensino Fundamental	
3) Qual é sua carga horária semanal de trabalho?	1- 40 horas semanais	Comum: 40 horas semanais
	2- 40 horas semanais	
	3- 40 horas semanais	
	4- 40 horas semanais	
	5- 40 horas semanais	
	6- 30 horas semanais	
	7- 40 horas semanais	

	8- 40 horas semanais	
	9- 40 horas semanais	
	10- 40 horas semanais	
4) Quanto tempo atua como professor (a)? () 1-5 anos. () 6 a 10 anos. () 11 a 15 anos. () Mais de 15 anos.	1- 11 a 15 anos	
	2- Mais de 15 anos	
	3- 1 a 5 anos	
	4- 6 a 10 anos	
	5- Mais de 15 anos	
	6- 1 a 5 anos	
	7- 11 a 15 anos	
	8- Mais de 15 anos	
	9- 6 a 10 anos	
	10-11 a 15 anos	
5) De que forma as práticas de escrita que você teve durante a graduação contribuíram para as aulas que você ministra atualmente?	1- Não muito efetiva. Tive que procurar, buscar sozinha.	Comum: Pouca contribuição da escrita na graduação.
	2- Durante a graduação lemos e fizemos muitas resenhas de obras literárias, entre outros trabalhos, creio que tenha contribuído de certa forma para a prática em sala de aula, entretanto a experiência se deu ao longo dos anos de trabalho.	
	3-Incentivo à leitura;	

	<p>Incentivo à produção de texto; Organização de ideias; Estimular o senso crítico e individual; Usar a coerência.</p>	
	<p>4- As práticas de escrita que tive durante a graduação foram pouco categóricas para a docência. Talvez seja pelo fato de ser modalidade a distância deixou a desejar, sendo assim precisei estudar e encontrar formas para desenvolver meu trabalho com eficiência e produtividade.</p>	
	<p>5- Contribuiu de maneira satisfatória, pois ao mesmo tempo que proporcionou o embasamento, o respeito de obras e autores, faltou a questão produtiva.</p>	
	<p>6- Com certeza todas as formas praticadas foram o estopim direto para tornar o meu profissional e a minha fissura real pela escrita. Desde muito novo fui engajado a escolher bem, falar bem, ter uma boa dicção e a ser uma pessoa que exigisse de si muita leitura no dia a dia. Meus professores eram mestres em nos fazer se apaixonar pela literatura e como era sua forma de escrever. Em minhas aulas procuro ser reto e direito. Tanto quanto as formas de escrita ou em juntar tudo isso para contribuir ao aprendizado do aluno em todas as formas de literatura. Você vê que desde o letramento, a alfabetização traz essas questões</p>	

	<p>coerentes, que é a paixão pela sua aula. Quero levar sempre meus alunos a pensar, criticar e debater. Óbvio que nada é 100%, mas acreditamos no progresso. Acredito que num futuro nem tão distante teremos jovens viciados em leituras, formas de escrita e conhecimento. Quem somos sem conhecimento, não é?</p>	
	<p>7- Contribuíram para que hoje fossem aulas mais dinâmicas, pois na graduação os professores falavam sobre suas vidas particulares.</p>	
	<p>8- Minha graduação contribuiu pouquíssimo para minha formação neste sentido. Todas as práticas de escrita desenvolvidas em sala de aula são fruto de cursos de aperfeiçoamento no início de minha carreira, de muita leitura referente ao tema e bastante pesquisa.</p>	
	<p>9- Contribuíram para um bom desenvolvimento de todos, compreensão das palavras escritas, ou seja, muitas crianças ainda pronunciam e escrevem a palavra “minino”, mas a forma correta é menino. A maioria dos nossos alunos são do interior da cidade, criaram o seu vício de linguagem, o que não estaria errado, mas a norma culta exige a pronúncia e escrita corretamente. E através das práticas que eu consegui passar para os alunos que muitas palavras que aprendemos, pronunciamos</p>	

	e escrevemos errado. E assim os alunos vão se auto corrigindo.	
	11-As formas práticas contribuíram para transmitir conhecimentos técnicos e científicos, manifestações culturais segundo o cumprimento dos Parâmetros curriculares.	
<p>6) Em relação às capacitações que você recebe em serviço ou em outros cursos, você acredita que elas contribuem para sua prática em sala de aula?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Não. Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Não recebo capacitações em serviço</p>	<p>1- Não. Porque os palestrantes são despreparados, tratam das questões de forma subjetiva. Falam muito de tecnologia, escola integral, temas sociais, porém as escolas não têm estrutura, aparelhos, espaços para pôr em prática o que tem na teoria. Muitas palestras utópicas, sempre os problemas são os professores. A culpa de todos os problemas sociais é do professor que não motiva, não muda, não instiga. Porém esquecem que os problemas são sociais. Está na hora de acordar e olhar de forma diferenciada que o fracasso da educação é devido à família, falta de vitamina na gestação, falta de comida em casa, falta de apoio psicológico, entre inúmeros outros</p>	<p>Comum: sempre acrescentam algo novo.</p>

	fatores. O professor não faz milagres, que é o que a sociedade espera. As palestras devem ser de capacitação de professor, e não de assistente social.	
	2- Sim. Porque contribuem muito, pois sempre é possível aprender e extrair conhecimento de toda capacitação.	
	3- Sim. A capacitação é vista como uma melhoria para a escola, impactando diretamente nos alunos. A capacitação é o momento de solucionar dúvidas e questionamentos que surgem ao longo da profissão, contribuindo para uma melhor segurança do professor em sala de aula.	
	4- Sim. Porque toda forma de capacitação extraímos algo que podemos aproveitar em nossa prática docente, mesmo sendo a capacitação nos moldes que é apresentado, que poderia ser dinamizado em suas configurações.	
	5- Sim. Porque muitas vezes nesses momentos que se iniciam projetos, trocam ideias e	

	<p>redirecionam os planos junto com os demais colegas da área.</p>	
	<p>6- Sim. Todo aprendizado é bem-vindo. Soa como clichê, mas não é. Quanto mais conhecimento levar para as minhas aulas, mais elas se tornam dinâmicas e satisfatórias. O aluno precisa caminhar comigo. Seja desde uma aula simples, com muita leitura, até uma super aula cheia de música e arte. Todo aprendizado é bem-vindo.</p>	
	<p>7- Sempre tem algo novo que se aprende e podem ser adaptados em nossas aulas motivando os alunos.</p>	
	<p>8- Sim. As capacitações que recebi no início de carreira, principalmente aquelas referentes à Proposta Curricular de Santa Catarina, contribuíram em muito para minhas práticas em sala de aula, bem como a bibliografia disponibilizada em tais cursos.</p>	
	<p>9- Sim. Muitas coisas que aprendemos são relevantes para o nosso planejamento em sala de aula, mas</p>	

	as capacitações servem para nos orientar e fazer uso de algumas ferramentas em sala de aula.	
	10- Não recebo capacitação em serviço.	
7) Descreva uma prática de produção textual que utiliza em sala. Pode levar em consideração o seguinte roteiro: Tema, objetivo, série/ano, recursos didáticos, metodologia, avaliação	<p>1- Tema: Autobiografia</p> <p>Objetivo: Relatar experiências pessoais; manter as características do gênero. 1º ano do Ensino Médio</p> <p>Recursos: Caderno, quadro, lápis colorido, canetinha, computador, impressora, fotos, câmera digital, celular.</p> <p>Metodologia: Aula expositiva. Os alunos vão responder uma entrevista no caderno que foi elaborada pela professora sobre os gostos pessoais: matéria preferida, família, cultura, crenças. Em seguida farão um desenho em que eles se identificam: carro, moto, ou escrever um trecho de poema, música. Após vão elaborar uma autobiografia. Para instigar, o professor lê trechos de obras que apresentem trechos parecidos com autobiografia "Triste fim do Policarpo Quaresma; A culpa é das estrelas; Memórias Póstumas de Brás Cubas". Em seguida os alunos esboçarão uma autobiografia colocando o que eles acham importante dentro da vida deles. O título é livre. O número de linhas é ilimitado. A professora corrige e então</p>	Professora, não sei como encontrar um denominador comum aqui.

	<p>eles passam a limpo e entregam.</p> <p>Avaliação: Texto escrito, pontuação, gramática, coesão, coerência e criatividade.</p>	
	<p>2- Tema: Produção de um folheto/ Panfleto informativo. Textualização.</p> <p>Objetivo: produzir um folheto informativo como o objetivo de propagar o conhecimento e informação acerca de problemas sociais que afligem a sociedade (especificamente a realidade vivenciada pelos alunos).</p> <p>7º ano</p> <p>Recursos: Laboratório de informática ou celulares, cadernos, livros, revistas, cartolinas, pincel atômico, equipamento de som...</p> <p>Metodologia: Aula expositiva – reconhecer o gênero folheto. Apresentação de possíveis problemas sociais enfrentados pela comunidade como um todo (desrespeito com a natureza, patrimônio público, diversidade e direito à liberdade de expressão, saúde e segurança etc.). Abertura para debate, pesquisa em duplas de acordo com o tema previamente elencado. Roda de conversa e interação. Construção de uma imagem e frase de impacto.</p>	

	<p>Verbos no imperativo, valores pertinentes a gênero, adjetivos e advérbios. Condições e tempo hábil para desenvolvimento. Revisão e reescrita se necessário. Apresentações.</p> <p>Avaliação: Conteúdo apresentado, postura, defesa de ideias, argumentação, participação.</p>	
	<p>3- Jornal em sala de aula.</p> <p>Aumentar sua competência discursiva; Estimular a leitura e escrita.</p> <p>7º ano</p> <p>Recursos: Jornais e revistas.</p> <p>Os alunos receberão figuras de jornais ou revistas, através dessas figuras os alunos deverão elaborar notícias que serão apresentadas para a turma.</p> <p>Avaliação: acontecerá durante todo o processo da realização da atividade.</p>	
	<p>4- Tema: Poemas</p> <p>Objetivos: Exercitar a leitura e a compressão textual; Utilizar o dicionário para pesquisa de palavras que podem ser usadas na produção e assim promover a escrita das mesmas; Construir conhecimento sobre o gênero; Escrever no quadro as palavras trazidas pelos</p>	

	<p>alunos e eles mesmos escreverem; Propor o bingo das palavras combinadas; Explorar os recursos existentes na oralidade e na escrita como também valorizar os sentimentos que o texto transmite.</p> <p>6º ano Ensino Fundamental</p> <p>Recursos: Livros de poesias, dicionários, quadro negro, giz, apagador, cartolina ou papel cartão, caderno, instrumentos didáticos conforme a proposta do gênero.</p> <p>Metodologia: Compreender a poesia como linguagem de significado e de reflexão; Instigar um tema para a produção de um poema, mostrando que podemos escolher entre inúmeras opções; Falar de rimas e sonoridade das palavras, pedindo para cada aluno ir ao quadro escrever a palavra que escolheu rimando ou sonorizando com a palavra-chave. Nesse momento analisa-se a prática da escrita. Com as palavras expostas no quadro entrega-se ao aluno uma cartela com divisões para que o mesmo escolha um certo número de palavras e as defina nos espaços determinados. Começa, dessa forma, o bingo das palavras combinadas, atentando-se para que antes de bater o bingo seja conferida a grafia correta primeiramente.</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>Depois de algumas rodadas é hora de entregar os dicionários para pesquisarem palavras diferentes, mas com rima e sonoridade da que já possuem. As palavras escolhidas vão para o quadro e inicia-se o processo novamente.</p> <p>Próximo passo é brincar com as rimas, levando os alunos a perceber como a atividade pode ser prazerosa.</p> <p>Finalizando a atividade é hora de perceber quantas palavras e suas grafias foram feitas para produção do gênero poema.</p> <p>Leitura das produções.</p> <p>Avaliação: Ocorre em um processo contínuo de análise do desenvolvimento, envolvimento e participação do aluno na atividade, assim como seu rendimento tanto na apresentação da estrutura e atenção na escrita.</p>	
	<p>5- Tema: Cordel</p> <p>Objetivo: Instigar a criatividade dos alunos em temas culturais.</p> <p>Recursos: Livros de literatura, Xilogravuras.</p> <p>Metodologia: Leitura, escrita, produção escrita e ilustrada, varal expositivo.</p> <p>Avaliação: Produção escrita, criatividade, ilustração, apresentação.</p>	
	<p>6- Tema: Projeto de Literatura</p>	

	<p>(complementa com um autor escolhido para designar o projeto).</p> <p>Objetivo: Criar, modificar e sonhar estórias, como melhorar o português e a vontade de ler.</p> <p>9º ano</p> <p>Recursos: Livros e internet</p> <p>Metodologia: Apresentar o autor escolhido, no meu caso foi Fernanda Young. Então, começamos a rever todas as formas de escrita para chegar a um denominador comum.</p> <p>Foi trabalhado então: Poemas, sinopse de uma história, redação dissertativa, argumentativa e desenhos.</p> <p>Na sinopse, alunos escolheram um tipo de literatura, a YA: Young Adults. Que são histórias com um peso forte mais voltado ao público adolescente.</p> <p>Revimos todas as atividades que são avaliadas com notas/conceitos e analisamos montando um livro/apostila que conte todo esse bimestre trabalhado.</p> <p>Avaliação: Organiza-se uma noite para expor essas obras à comunidade, pais, amigos.</p> <p>É um trabalho árduo, que dá um baita orgulho no final.</p>	
	<p>7- Os alunos escolhem os livros na biblioteca. Leem e transformam</p>	

	<p>a história lida em um folder e num segundo momento a história em uma peça teatral, poesia e no final é apresentada à turma e à escola.</p>	
	<p>8- Tema: Gênero Fábula</p> <p>6º ano</p> <p>Objetivos: Formar leitores apreciadores e críticos; Trabalhar a leitura individual e em grupo; Refletir sobre as condutas morais que orientam nossas ações cotidianas; Escrever texto de acordo com as especificidades do gênero trabalhado.</p> <p>Recursos didáticos: Livros de fábulas, pesquisa na internet.</p> <p>Metodologia: em primeiro momento apresentar o gênero fábula para a turma e verificar o que os alunos sabem acerca do gênero. Dividi-los em duplas para que escolham uma fábula para apresentar ao grande grupo com suas devidas considerações e conclusões. Após a apresentação de todas as duplas (atividade realizada com alunos dispostos em círculo), propõe-se a produção de texto. Sortear para cada dupla uma moral de história, a partir daí produz-se um texto (fábula) adequando-o à lição de moral. Faz-se então a reescrita do texto com orientação da professora.</p>	

	<p>Leitura dos textos, feita pelas duplas para a turma.</p> <p>Avaliação: verificação da apropriação do gênero pelos alunos. Observar a reescrita dos textos as dificuldades na produção.</p>	
	<p>9- Tema: Produção textual</p> <p>Objetivo: desenvolver a oralidade e a escrita através dos gêneros textuais.</p> <p>6º ano</p> <p>Metodologia: Apresentar alguns tipos de textos como: poesia, bula, narrativa, charge... Fazer uma análise no contexto e uma breve discussão em grupo. Em seguida os alunos deverão criar cada gênero textual trabalhado, após apresentar ao grande grupo.</p> <p>Recursos: quadro, giz, caderno, lápis, borracha, caneta, textos impressos, bula de remédios, folha A4, livros, biografia de autores, internet.</p> <p>Avaliação: Avaliar o aluno através das atividades propostas, participação, interesse, pontualidade na entrega dos textos.</p>	
	<p>10-Tema: Diversidades múltiplas de linguagens</p> <p>Fala e escrita.</p> <p>Objetivo: Identificar os tipos de comunicação existentes e os tipos de discursos para</p>	

	<p>cada ocasião. Conversas formais e informais, com colegas em sala, com pais etc.</p> <p>8º ano</p> <p>Recursos didáticos: Leituras, pesquisas, análise de imagens, charges, etc...</p>	
8) Como você percebe a receptividade dos estudantes em relação às atividades que envolvem a escrita?	<p>1- No começo quando o professor pede e fala em produção escrita há uma falta de vontade e muita reclamação. Há muita dificuldade pra começar a atividade, pois não são acostumados a ler.</p>	Comum: resistência, motivação.
	<p>2- Se o estudante é estimulado e desafiado a escrever já nas séries iniciais e há uma sequência evolutiva nos anos seguintes, sua receptividade é maravilhosa, porque deseja superar-se e tornar-se crítico de seu próprio desempenho, entretanto se o trabalho não for conduzido de forma adequada, e infelizmente essa é a realidade, escrever torna-se algo muito difícil, pois os estudantes em sua maioria não leem e, portanto, não associam ideias, pensamentos e possuem um vocabulário reduzido.</p>	
	<p>3- Por mais que se trabalhem aulas diferenciadas, métodos atrativos em sala de aula em relação à escrita, a maioria dos alunos não demonstra uma boa receptividade em relação à</p>	

	escrita, demonstrando desinteresse.	
	4- Em um primeiro momento noto a negativa das atividades que envolvem a escrita. Precisa-se envolvê-los com situações e propostas dinâmicas para chamar a atenção e mostrar a necessidade e importância de uma escrita coerente e eficaz.	
	5- Varia de acordo com a turma e a atividade, percebo que as atividades que envolvem temas culturais e de apresentação artísticas acabam envolvendo mais alunos, e o resultado é muito positivo.	
	6- Muitos desses de primeira apenas observam. Mas, com um bom conteúdo, aula bem explicada e fazendo entregas começam a comprar a ideia e acaba fluindo muito bem. Tive boas experiências nessa área.	
	7- Os alunos no início não aceitam, pois estão deixando de lado a prática da escrita, devido à informatização. E nas nossas escolas a informática ainda é precária.	
	8- No início enfrento certa resistência, mas com as atividades de reescrita dos textos produzidos pelos alunos, estes vão percebendo seus progressos e então, lentamente, o gosto pela escrita surge. (lembrando sempre que a escrita, assim como a leitura,	

	é um processo e que o resultado não é imediato).	
	9- Os alunos nos dias de hoje, reclamam muito ou até mesmo se recusam a escrever, a maioria estão acostumados com atividades e textos impressos. Por isso, quando precisa criar um texto ou copiá-lo no quadro, há uma certa resistência.	
	10- Percebe-se que os alunos não gostam da prática da escrita, falta de criatividade e medo na hora de escrever sobre temas propostos é o que se percebe. Como professora me sinto frustrada por não conseguir a todos os alunos de uma forma prazerosa e atraente para a produção textual.	
9) Sobre as práticas de escrita em sala de aula, há mais algum comentário que você gostaria de fazer, pertinente à pesquisa?	1- Com as tecnologias os alunos perderam a habilidade da escrita em cadernos. Não pontuam, abreviam e não se concentram. Não têm o hábito da leitura, desta forma têm muita dificuldade na escrita.	Comum: Peso da produção textual recai apenas no docente de Língua Portuguesa.
	2- Não respondeu.	
	3- Não respondeu.	
	4- Sim. As práticas de escrita são vinculadas ao docente de Português, como único pertencedor da prática, sendo que todos os profissionais da educação deveriam se atentar a desenvolver e cobrar dos discentes.	

	5- Importante deixar aqui registrado que as práticas interdisciplinares trazem um resultado muito bom.	
	6- Como disse na questão 07, nada melhor que chegar ao final do projeto e ver que valeu a pena. Que você conseguiu inspirar alguém. Isso não tem preço. As práticas, vivam elas!	
	7- A prática de leitura e escrita não deveria ser cobrada somente pelos professores de português, mas por todos os docentes nas unidades escolares.	
	8- Não respondeu.	
	9- Que os textos e as atividades precisam ser escritas, para que o aluno aprenda a forma correta de escrever as palavras, trabalhar a pronúncia e até mesmo a caligrafia.	
	10-Não respondeu.	
10) Sobre sua atuação como professor, há mais algum comentário que você considera importante e que não foi contemplado neste questionário?	1 Não.	
	2- Não respondeu.	
	3- Não respondeu.	
	4- No momento não.	
	5- Não.	

	6- Acredito que consegui passar uma mensagem: a literatura me salvou.	
	7 Não.	
	8- Não respondeu.	
	9-Desde as séries iniciais fazer com que a prática da escrita prevaleça, para que os alunos aprendam a escrever um texto quando solicitado.	
	10- Não respondeu	
11) Você aceita participar da continuidade da pesquisa em um formato de entrevista, em um momento e horário adequados e previamente planejados? () Sim () Não Em caso afirmativo, deixe seu nome e endereço eletrônico para contato: Nome: E-mail: FONE:	Sim. (Questionário 01)	
	Sim. Questionário 02.	
	Não. Questionário 03.	
	Sim. Questionário 04.	
	Sim. Questionário 05.	
	Sim. Questionário 06.	
	Não. Questionário 08.	
	Não. Questionário 09.	
	Não. Questionário 10.	

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Kely Fernanda Estruser

RG: 3991 577

Título da Dissertação: As práticas pedagógicas nas aulas de
língua Portuguesa adotadas por docentes da Educação
Básica do Município de Itaiópolis - SC
Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da
Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 23 de julho de 2021.

Kely F. Estruser

Nome

