



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (CEELP)**

**CRENÇAS SOBRE ESCRITA E SEUS USOS NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAMILA SILVA GOMES

**CAMPINA GRANDE – PB
2017**

CAMILA SILVA GOMES

**CRENÇAS SOBRE ESCRITA E SEUS USOS NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito institucional para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Bezerra

**CAMPINA GRANDE – PB
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

G633c

Gomes, Camila Silva.

Crenças sobre escrita e seus usos no processo de ensino-aprendizagem de alunos dos anos finais do ensino fundamental / Camila Silva Gomes. – Campina Grande, 2017.

95 f. : il. color.

Monografia (Especialização em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra".

Referências.

1. Crenças – Processo de Ensino-Aprendizagem. 2. Escrita – Ensino-Aprendizagem. I. Bezerra, Maria Auxiliadora. II. Título.

CDU 37.09(043)

CAMILA SILVA GOMES

**CRENÇAS SOBRE ESCRITA E SEUS USOS NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito institucional para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Bezerra
Orientadora – LETRAS/UFCG

Prof.^a Dr.^a Márcia Candeia Rodrigues
Examinadora – LETRAS/UFCG

Prof. Ms.^a Milene Bazarim
Examinadora – LETRAS/UFCG

Prof.^a Dr.^a Laura Dourado Loula Régis
Examinadora / suplente – LETRAS/UFCG

CAMPINA GRANDE – PB
2017

*Dedico este trabalho aos presentes preciosos
que Deus me concedeu: minha mãe, Lúcia;
meu esposo, Gustavo; e meu filho, Guilherme.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma das melhores maneiras de demonstrarmos, a quem amamos, o quão especial e importante foi a sua participação para a realização de um projeto de estudo, de trabalho, de vida. Por este motivo necessito agradecer...

Primeiramente a DEUS, por me conceder a dádiva da vida e por sempre ser minha fonte de luz, fé e força.

À minha mãe, por sempre me apresentar o caminho dos estudos como o único que me possibilitaria crescer e realizar meus sonhos. Apesar de todas as dificuldades, minha nunca me privou do contato com os livros, e durante o percurso de realização desta pesquisa ela foi meu braço forte, minha rocha de sustentação.

Ao meu maravilhoso esposo, Gustavo Gomes, que é minha fortaleza, minha proteção. Sempre me auxiliou durante a realização deste trabalho, mostrando-me incansavelmente que a paciência e dedicação deveriam ser meu foco.

Ao meu pimpolho, Guilherme Rafael, que com aquele sorriso inebriante me acalmava nas horas mais turbulentas. Todos os beijos e “EU TE AMO” me deram força para prosseguir nos momentos mais difíceis.

Às professoras: Milene Bazarim, Márcia Candeia, Ana Paula Sarmento e Laura Dourado agradeço por cada contribuição acadêmica e também pessoal que vocês me proporcionaram e que me possibilitou maior reflexão a respeito da minha missão de ensinar.

Aos colegas do curso de especialização, agradeço por terem me concedido a oportunidade de conhecê-los e de poder dividir alegrias e tristezas com todos vocês. Nossas conversas calorosas e as trocas de experiências profissionais foram extremamente importantes e gratificantes.

Ao meu quinteto preferido: Aline Guedes, Amanda Samira, Danielly Macedo, Delane Lourenço e Mayra Lira agradeço pela amizade, companhia, apanhado e por todos os momentos que juntas passamos. Saibam que nossa amizade por mim será cultivada, pois aprendi a amá-las e sei que ainda temos muito que viver juntas.

Por fim, mas não menos especial, meus sinceros agradecimentos à minha digníssima orientadora, Maria Auxiliadora Bezerra, pessoa pela qual nutro um profundo respeito, afeto e amizade. Agradeço imensamente por toda a sua ajuda, carinho e preocupação, seus direcionamentos me fizeram perceber o quanto mais longe meu voo poderia ser alçado. Durante todo o período que juntas nos dedicamos a esta pesquisa, passei a admirar mais o seu caráter, personalidade e dedicação. Muito obrigada por tudo!

RESUMO

Esta pesquisa busca contribuir com o estudo de crenças no contexto educacional, particularmente no que se refere às implicações destas no processo de ensino-aprendizagem da escrita de língua materna. Objetivando, de maneira geral, analisar as crenças a respeito do ensino-aprendizagem e do uso da escrita demonstradas por uma professora e um grupo de alunos dos últimos anos do ensino fundamental de uma escola pública paraibana, nos baseamos nas contribuições teóricas de autores como Barcelos (1995; 2001; 2004; 2006; 2007; 2015); Pessoa e Sebba (2006); Pajares (1992) e Almeida Filho (2013) que, no âmbito da Linguística Aplicada, trabalham com os conceitos de crenças e a influência destas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas a partir da relação entre crenças, ações e contextos. Além disso, discorreremos sobre a importância da escrita na consolidação das sociedades letradas (HIGOUNET, 2003; BAZERMAN, 2008) e sobre as abordagens didáticas desta modalidade da língua no ambiente escolar (KOCH e ELIAS, 2015; ANTUNES, 2003). Pautando-nos numa abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa, no âmbito da Linguística Aplicada, e realizamos um estudo de caso. Para a geração de registros aplicamos questionários em uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e realizamos entrevistas semiestruturadas e sessões de discussão com a professora e um grupo de alunos pertencentes a essa mesma turma, acerca de crenças sobre escrita, suas práticas e seus usos. Com a análise realizada, constatamos que os alunos evidenciam a escola como principal agência de letramento e a professora como única destinatária de sua escrita, ao realizarem as atividades de trabalho com a escrita propostas no contexto escolar; incorporam as crenças sobre escrita em que a professora fundamenta o processo de ensino-aprendizagem da escrita, e concebem a mesma como um meio de expor no papel os conhecimentos linguísticos adquiridos nas aulas de língua portuguesa sem perceberem a função social que a mesma assume nas sociedades letradas. Além disso, evidenciamos que a professora, mesmo apresentando uma formação acadêmica recente, se prende às experiências pessoais vivenciadas como aluna e durante os anos de contato com o ambiente profissional para organizar toda a sua prática de trabalho com a escrita e os gêneros textuais em sala de aula a partir de metodologias que visam à escrita como sistema fechado, o texto como produto e os gêneros textuais desvinculados de suas funções sociais. Vale salientar que esse estudo nos fez refletir sobre a extrema necessidade de frequentes formações que permitam ao professor a tomada de consciência de suas ações e alternativas metodológicas que possibilitem a utilização de metodologias de trabalho com a escrita a partir de uma relação de concordância entre as suas crenças e ações.

Palavras-chave: Crença. Escrita. Uso. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research contributes with the studies about beliefs in educational context, particularly in relation to the implications of these in the teaching-learning process of writing in mother language. It aims, generally, to analyze the beliefs about teaching-learning and about the use of writing demonstrated by a teacher and a group of students in the last years of elementary education, from a public school from *Paraíba*. We are based in the theoretical contribution of authors as Barcelos (1995; 2001; 2004; 2006; 2007; 2015), Pessoa and Sebba (2006), Pajares (1992) and Almeida Filho (2013), whom, in the range of Applied Linguistics, work with concepts of beliefs and the influence of these in the context of language teaching-learning, from the relation between beliefs, actions and contexts. Furthermore, we discuss about the importance of writing to the consolidation of literate societies (HIGOUNET, 2003; BAZERMAN, 2008) and about the didactic approaches of this language modality in the school environment (KOCH e ELIAS, 2015; ANTUNES, 2003). Based in a qualitative-interpretative approach of research, in the range of Applied Linguistics, we realized a study case. To generate registers, we applied questionnaires in a group of students from the 6th year of elementary education and we realized semi-structured interviews and sessions of discussions with the teacher and a group of students belonging to this same group, about beliefs, practices and usages of writing. According to the analysis, we realized that students evidence the school as the main literacy agency and the teacher as the only addressee of their writing, when they develop the writing activities proposed in the school environment. Students incorporate the beliefs about writing in which the teacher bases the teaching-learning process of writing, and they conceive it as a way to expose in the paper the linguistic knowledge acquired in the Portuguese language classes, without perceiving the social function that it assumes in literate societies. In addition, we evidence that the teacher, even presenting a recent academic education, remits to personal experiences lived as student, and during the years of contact with the professional environment, to organize her practice of work with writing and with the textual genres in classroom. The teacher's work bases on methodologies that consider the writing as a closed system, the text as a product and the textual genres separated from their social functions. We reinforce that this study promotes a reflection about the extreme necessity of frequent trainings that enable teachers to be conscious about their actions, as well as methodological alternatives and provide the use of methodologies of work with writing in a relation of agreement between their beliefs and actions.

Keywords: Belief. Writing. Use. Teaching-learning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças.....	22
QUADRO 2 – Dados da professora.....	40

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Descrição dos alunos do 6º ano de Ensino Fundamental.....	41
TABELA 2 – Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	42
TABELA 3 – Descrição metodológica das entrevistas semiestruturadas realizadas.....	46
TABELA 4 – Descrição metodológica das sessões de discussão realizadas.....	47

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Orientação para a produção escrita do gênero autobiografia.....	51
IMAGEM 2 - Produção escrita do gênero autobiografia.....	51
IMAGEM 3 - Conteúdo a respeito da distinção entre tipo e gênero textual.....	57
IMAGEM 4- Apresentação conceitual do gênero história em quadrinhos.....	57
IMAGEM 5- Exercício sobre o gênero textual HQ extraído do livro didático.....	57
IMAGEM 6 - Atividade escolar sobre os gêneros textuais biografia e autobiografia.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Práticas de escrita dos alunos.....	49
GRÁFICO 2 - Suporte de veiculação da escrita	53
GRÁFICO 3 - Destinatário da escrita	54
GRÁFICO 4 - Preocupação com a escrita dentro do contexto escolar.....	59
GRÁFICO 5 – Preocupação com a escrita fora do contexto escolar.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - CRENÇAS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	13
1.1 Crenças: a multiplicidade conceitual e as diversas abordagens de investigação	13
1.2 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.....	18
1.2.1 A relação entre contexto, crenças e ações: encontros e desencontros	20
1.2.2 A relação entre crenças, emoções e identidades na modulação de ações no processo de ensino-aprendizagem de línguas.....	23
CAPÍTULO 2 – ESCRITA E CRENÇAS	25
2.1 A origem da escrita e sua consolidação nas sociedades.....	25
2.2 Crenças sobre a escrita.....	29
2.3 Ensino-aprendizagem da escrita na escola.	33
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	37
3.1 Natureza e tipo de pesquisa	37
3.2 Local da pesquisa.....	38
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	39
3.3.1 A professora	40
3.3.2 Alunos	40
3.4 A geração de registros e os instrumentos de pesquisa.....	42
3.4.1 Os questionários.....	44
3.4.2 As entrevistas semiestruturadas.....	45
3.4.3 As sessões de discussão	47
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1 Prática de escrita.....	49
4.1.1 Dos alunos.....	49
4.1.2 Da professora	55
4.2 Concepções de uso da escrita.....	58
4.2.1 Dos alunos.....	58
4.2.2 Da professora	60
4.3 Crenças sobre a escrita.....	62
4.3.1 Em relação à aprendizagem.....	62
4.3.2 Em relação ao ensino.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXOS.....	80
APÊNDICES	92

INTRODUÇÃO

A forma como pensamos, como construímos a realidade, as maneiras como enxergamos e entendemos o mundo e seus fenômenos que são co-construídos por nossas experiências e resultado de nossas interpretações e (re) significações são definidas por Barcelos (2006) como *crenças*. Sociais, mas também individuais, estas podem permanecer inalteradas por toda a vida ou sofrer modificações por intervenções contextuais específicas, graças à relação direta e mútua de influências existentes entre crenças, ações e contexto.

O estudo sobre crenças se realiza mediante diferentes abordagens em distintas áreas de ensino, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Teologia e a Educação. Na Linguística Aplicada (LA) – após algumas mudanças de paradigmas como: “o fato da língua passar a ser compreendida enquanto processo, não mais como produto e, na sequência, o fato do sujeito passar a ser envolvido nessas transformações” (SCREMIN, 2012, p.8) tornando-se capaz de evoluir na/pela linguagem – a pesquisa a respeito das crenças é iniciada nas décadas de 1970/1980, com os estudos de Horwitz (1985), e chega ao Brasil com a investigação realizada por Leffa (1991).

Inicialmente, os estudos privilegiaram o trabalho com a complexidade da presença de crenças no processo de aquisição de uma segunda língua, principalmente a língua inglesa. Atualmente alguns estudos já se voltam também a reflexões sobre a relação entre crenças e ensino-aprendizagem na área de língua materna, como apontam os estudos realizados por Sousa (2011) e Rodrigues (2012)¹.

Muitos aspectos da relação entre crenças e processo de ensino-aprendizagem tanto de uma segunda língua como de língua portuguesa merecem maiores observações. No que concerne aos estudos já realizados no âmbito da língua portuguesa, percebemos que poucas são as pesquisas que tratam da relação existente entre crenças e ensino-aprendizagem da escrita no contexto da educação básica brasileira, principalmente no que se refere ao desvelamento de crenças de alunos do ensino fundamental quanto à aprendizagem dessa modalidade da língua.

¹ Rodrigues (2012) aborda o estudo das crenças por professores em formação inicial num curso de Letras-Português na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-PB) quanto à escrita acadêmica, à produção dos gêneros textuais acadêmicos resumo, resenha e artigo, e sobre as estratégias de aprendizagem destes gêneros realizadas por estes indivíduos. Já a pesquisa de Sousa (2011) desvela as crenças a respeito da língua, leitura, gramática e escrita, respectivamente, apresentadas também por professores em formação inicial, na Universidade Federal da Bahia, para tanto, a pesquisadora investigou a constituição dessas crenças no ingresso desses indivíduos no curso de Letras e após a passagem de dois semestres de formação acadêmica.

Em trabalho anterior (SILVA GOMES, 2016), estudando os usos de escrita considerados por alunos do ensino fundamental como meio de inserção na cultura escrita, observou que os alunos demonstravam conceber a escrita escolar como principal meio, se não o único, que permitisse acesso à cultura escrita tão valorizada pelas sociedades letradas. Essa crença demonstrada pelos alunos orientou a realização dessa pesquisa para a conclusão do curso de especialização.

Sendo assim, a presente pesquisa busca contribuir com o estudo de crenças, a partir da ampliação das discussões acerca da relação entre crenças e escrita dentro do contexto educacional. Para tanto, propusemos o seguinte questionamento: Que crença(s) professora e alunos dos últimos anos do ensino fundamental demonstram ter em relação à escrita e a seus usos e quais as implicações dessa(s) crença(s) no processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade da língua?

Acreditamos que as crenças, concepções de escrita e de seus usos apresentadas e abordadas pelo professor no momento da aula e por meio da interação, dos materiais didáticos utilizados e das atividades aplicadas, e a experiência com a escrita trazida pelo aluno são grandes responsáveis pela constituição de crenças que influenciam todo o processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua portuguesa.

Buscando validar as hipóteses acima mencionadas, objetivamos analisar a(s) crença(s) a respeito do ensino-aprendizagem e do uso da escrita demonstradas(s) por professora e alunos dos últimos anos do ensino fundamental. Para tal, buscamos mais especificamente 1) identificar as práticas de escrita realizada por uma professora e seu grupo de alunos; a concepção de uso da escrita; e as crenças desse grupo sobre escrita; e 2) investigar que agências de letramento fomentam a(s) crença(s) da escrita por parte dos alunos e se a professora influencia nessa crença.

À luz dos autores lidos (BARCELOS, 2006; SILVA 2005; RODRIGUES, 2012) podemos dizer que descobrir como a escrita é compreendida pelos alunos e qual a importância que estes indivíduos dão aos usos que exigem essa modalidade da língua por meio do desvelamento da crença ou aglomerados de crenças que esses indivíduos trazem consigo, permite ao professor, como também aos próprios alunos, conceber uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Possibilita, também, uma reflexão quanto aos procedimentos didático-metodológicos que possibilitarão a aquisição de uma escrita que não seja voltada apenas para a apreensão do código, mas, principalmente, que auxilie na formação cidadã do aluno mediante os usos sociais dessa escrita, contribuindo assim, para que a visão sobre a escrita, seus usos e funções seja reconfigurada.

Esta monografia está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo é dedicado a resenha teórica a respeito de crenças no processo da aquisição de uma segunda língua a partir de abordagens por áreas distintas (SOUSA, 2011), com ênfase nos estudos realizados na área da LA (LEFFA, 1991; ALMEIDA Filho, [1993] 2013; BARCELOS, 1995, 2001); a influência das crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas (ARAÚJO, 2006; PAJARES, 1992) e os possíveis fatores responsáveis pela constituição e/ou modificação de crenças no contexto escolar (PESSOA e SEBBA, 2006; BARCELOS, 2015).

O segundo capítulo apresenta o percurso histórico da escrita e sua influência na constituição e organização das sociedades (BAZERMAN, 2008; GOMES, 2007; BRITTO, 2007; HIGOUNET, 2003; STREET, 2014); seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem (KOCH e ELIAS, 2015; GERALDI, 2006; ANTUNES, 2003) e as crenças que circundam a escrita dentro e fora do ambiente escolar (GARCEZ, 2001).

No terceiro capítulo, é descrito todo o percurso metodológico que nossa pesquisa seguiu: o contexto de realização da pesquisa, a descrição dos instrumentos de coleta utilizados e as categorias de análise do *corpus* elencadas para este estudo. E no quarto capítulo, nos dedicamos à análise do *corpus* constituinte da pesquisa, buscando desvelar as crenças sobre escrita e seus usos dos sujeitos selecionados.

Por fim, trazemos algumas considerações da influência das crenças sobre escrita no processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade; a importância em se desvelar e discutir a temática da crença para a construção de um ensino de qualidade, a partir de uma melhor formação dos professores que lhes permita criar metodologias de ensino de escrita coerentes com as crenças que carregam conscientemente (BARCELOS, 2006).

CAPÍTULO 1 - CRENÇAS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos. (JOHNSON)

O presente capítulo é dedicado às discussões teóricas a respeito das crenças no processo da aquisição de uma segunda língua. Este, dividido em dois tópicos, traz inicialmente uma breve explanação teórica acerca das diversas abordagens deste fenômeno em áreas distintas, com ênfase no estudo realizado pela LA; discute a influência das crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas, além de apresentar os possíveis fatores responsáveis pela constituição e/ou modificação de crenças no contexto escolar.

1.1 Crenças: a multiplicidade conceitual e as diversas abordagens de investigação

O interesse acerca de crenças é um tópico de estudo presente em diversas áreas como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Teologia e a Educação.

As diferentes abordagens que resultaram das tentativas em se distinguir crenças de conhecimento e, conseqüentemente, as inúmeras conceituações dadas a este fenômeno acabaram tornando-o num “conceito complexo” a ser investigado, haja vista que a definição de crenças passou a ser “um jogo de escolha de cada jogador” (PAJARES, 1992, p.309), ou melhor, os termos e conceitos foram definidos mediante a perspectiva de investigação direcionada às crenças. No entanto, todas as tentativas em se distinguir crenças de conhecimento não conseguiram delimitar onde o conhecimento terminava e a crença começava, apenas fizeram uso de termos distintos que conceituavam a mesma coisa.

Dessa maneira, definições como “conjunto de atitudes, valores, opiniões, julgamentos, repertórios de entendimentos e estratégia social” (ALVAREZ, 2007, p.198) e “assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo [para agirmos] bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros”, que podem ser questionados futuramente (DEWEY, 1933, p.6 apud SILVA, 2000, p. 20) são algumas das definições dadas pela Psicologia e pela Filosofia, respectivamente, e elencadas por Sousa (2011) para demonstrar o quão complexa é a investigação sobre o conceito de crenças.

Na LA, o estudo de crenças sobre a aprendizagem de línguas surgiu em meados dos anos 1970 e ganhou destaque no Brasil a partir dos anos 1990 com os estudos pioneiros de

Leffa (1991), Almeida Filho [1993] (2013) e Barcelos (1995)². Com o avanço das pesquisas, inúmeras definições e terminologias foram conferidas ao processo de ensino e aquisição de uma língua.

Em artigo intitulado *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*, Barcelos (2004) didaticamente apresenta os diferentes termos e definições para as crenças sobre a aprendizagem de línguas³ e afirma que todas as tentativas de conceituar as crenças enfatizam que estas se “referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas” (op.cit., p.132). Além disso, destaca que algumas definições enfatizam que a utilização do aspecto cultural e da natureza social de crenças como ferramentas ajudam os alunos na interpretação de suas experiências de aprendizagem de línguas.

Segundo Silva (2006), apoiado nos estudos realizados por Gimenez (1994), termos como “Teorias Populares” (Lakoff, 1985), “Conhecimento Prático” (Elbaz, 1983), “Perspectiva” (Janesick, 1982), “Conhecimento Prático Pessoal” (Elbaz, 1981), “Teoria Prática” (Handal e Lauvas citado em Cole, 1990), “Teoria Implícita” (Breen, 1985; Clark, 1988) e “Imagens” (Schön, 1983; Calderhead e Robson, 1991) remetem às crenças sobre o ensino de línguas. Estas nomenclaturas definem as crenças tanto como algo individual, quanto como coletivo e como conhecimentos baseados na experiência que podem ser modificados e/ou negados e orientam as ações dos professores em sala de aula.

Essa “floresta terminológica” – metáfora utilizada por Woods (1996, apud SILVA 2007, p.242) em referência às crenças, à complexidade da investigação e aos inúmeros termos encontrados na literatura para nomeá-las – é o que torna a investigação de crenças de ensino-

² Leffa (1991) objetivou em sua pesquisa investigar os conceitos que alunos da 5ª série do Ensino Fundamental apresentavam sobre a língua, linguagem e aprendizagem de línguas antes mesmo de iniciar o estudo de uma LE, os resultados sinalizaram que outros fatores, além da experiência educacional, podem influenciar na concepção de aprendizagem de línguas pelos alunos. Almeida Filho [1993] (2013) utilizou o termo “abordagem ou cultura de aprender línguas” para afirmar que a cultura de aprender do aluno deve estar em consonância com a cultura de ensinar do professor, para que não haja resistência por parte do aluno no processo de aprendizagem. Já Barcelos (1995) utiliza o conceito “cultura de aprender” – já utilizado por Almeida Filho – objetivando investigar as crenças de alunos formandos de Letras. Esse estudo permitiu a expansão do termo “cultura de aprender línguas” que passou a envolver os conhecimentos intuitivos implícitos e explícitos dos aprendizes que são constituídos pelas crenças, pressupostos culturais, mitos e ideais sobre como aprender línguas.

³ Apoiando-se na literatura de contexto internacional e nacional a respeito da definição para crenças sobre a aprendizagem de línguas, Barcelos (2004, p.130-132) destaca os termos “Representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987); “Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes” (ABRAHAM & VANN, 1987); “Conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986a); “Crenças” (WENDEN, 1986); “Crenças culturais” (GARDNER, 1988); “Representações” (RILEY, 1989, 1994); “Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem” (MILLER & GINSBERG, 1995); “Cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995); “Cultura de aprender” (CORTAZZI & JIN, 1996); “Cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997); Benson & Lor (1999) para evidenciar que toda essa profusão de termos demonstra a importância do conceito de crença para a aprendizagem de línguas.

aprendizagem de línguas um enorme desafio para os pesquisadores. No entanto, Silva (2006), em consonância com Barcelos (2004) e Freman (1991), destaca que para a LA não é a pluralidade de terminologias, mas sim, o reconhecimento das crenças dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas a questão mais importante.

Todas as conceituações e terminologias acima apresentadas surgiram mediante diferentes maneiras de investigar as crenças e em momentos distintos. Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006) indica que a natureza das crenças sobre a aprendizagem de línguas foi sendo constituída por meio de três diferentes abordagens: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Essas organizadas de acordo com a definição de crenças apresentada, a metodologia e a relação entre crenças e ações.

A abordagem normativa, presente nas pesquisas das décadas de 1980/1990, infere as crenças mediante um conjunto pré-determinado de afirmações. Os estudos realizados objetivam descrever e classificar em certo ou errado os tipos de crenças apresentados pelos aprendizes. Para tanto, questionários do tipo Likert-scale – que contém afirmações com alternativas indicando total aceitação da proposta apresentada até uma veemente negação da mesma – é o método de investigação mais utilizado pelos pesquisadores.

Em suas pesquisas Horwitz desenvolveu o questionário denominado “Beliefs About Language Learning Inventory” (BALLI), que tem como objetivo fazer o levantamento sistemático das crenças de alunos e professores. Com o uso desse procedimento metodológico de investigação de crenças, nesse primeiro momento, acreditava-se que “as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (BARCELOS, 2006, p.18). E, em relação à aprendizagem de línguas, as crenças passaram a ser definidas “como opiniões que os alunos possuem sobre a aprendizagem de línguas que influenciam sua abordagem de aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo” (BARCELOS, 2001, p. 77). Esse método de investigação não revela crenças em si, mas apenas possíveis formulações de crenças, visto que a relação entre crenças e ações não é investigada e, portanto, as respostas obtidas não indicam realmente o que as pessoas pensam, apenas como se comportam frente às afirmações apresentadas no questionário pelo pesquisador.

Na segunda fase de pesquisa – a abordagem metacognitiva – as crenças inferidas mediante autorrelatos e entrevistas são caracterizadas como conhecimentos metacognitivos que, de acordo com Wenden (1987, p. 112 apud BARCELOS 2001, p. 79), constituem as “teorias de ação” que auxiliam os alunos na reflexão do seu fazer e a como desenvolver o

potencial de sua aprendizagem. Ou seja, a utilização de entrevistas permite ao aluno elaborar e refletir sobre suas experiências de aprendizagem.

Entretanto, mesmo sendo definidas como conhecimento estável e falível e seu reconhecimento implicar como parte do processo de raciocínio, as crenças ainda são vistas como obstáculos “a uma determinada visão de aprendizagem” (BARCELOS, 2001, p. 80), pois podem impedir ações que deveriam ser adotadas pelos aprendizes no processo de aprendizagem de línguas.

Como na abordagem normativa, a relação entre crenças e ação não é reconhecida, as crenças são inferidas somente através de intenções e declarações verbais. Logo, a relação e a influência desses fatores são apenas sugeridas e discutidas somente em relação a estratégias de aprendizagem.

É na terceira fase de pesquisa, denominada contextual, que se inicia a utilização de diversas metodologias para se investigar as crenças, como as observações de sala de aula e análise do contexto⁴, por exemplo. A triangulação de dados oferece uma definição mais rica e ampla de crenças e do contexto no qual as mesmas se desenvolvem, permitindo uma maior compreensão das crenças de alunos e sua relação com a abordagem de aprender línguas dentro de um contexto específico.

Barcelos (2015) afirma que a compreensão das crenças dos alunos pode auxiliar os pesquisadores a entenderem as possíveis resistências a novas metodologias; possíveis dissonâncias cognitivas entre as crenças de professores e alunos; as dificuldades de aprendizagem de línguas; os usos de determinadas estratégias de aprendizagem e a motivação que estes indivíduos trazem para o processo de aquisição de línguas.

Ao investigar a relação entre crenças e ação dentro do contexto específico do aluno e caracterizar as crenças como dinâmicas e sociais, a abordagem contextual passa a apresentar uma visão positiva do aprendiz, pois o considera como um agente social que interage dentro de um contexto específico a partir de suas experiências anteriores de aprendizagem de línguas.

Os avanços nos estudos da cognição apresentados por Watson-Gegeo (2004 apud BARCELOS, 2006) – nos quais a cognição deixa de ser vista como algo diferente do corpo; passa a incorporar a capacidade simbólica, o eu, a vontade, as crenças e também os desejos como componentes da vida mental humana; substitui a metáfora do cérebro como recipiente

⁴ Segundo Hanks (2008, p.174 apud LIMA e SANTOS, 2009, p.664), contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja “contexto de”, ou “contexto para”. Como este conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros.

de inteligência pelo conceito de cognições distribuídas⁵, pois passa a ser construída socialmente por meio da interação entre os indivíduos – influenciaram significativamente os métodos de pesquisa de crença e conseqüentemente sua natureza, haja vista a consideração do contexto como um elemento integral da cognição.

É mediante a perspectiva de crença situada e contextual que, conforme Barcelos (2007, p.114-115), as crenças são caracterizadas como:

- **Dinâmicas:** contrariando o que antes se pensava, a visão sociocultural das crenças⁶ evidencia que estas mudam no decorrer do tempo ou ainda dentro de uma mesma situação. No entanto, não se pode afirmar que as mesmas são geradas imediatamente, elas são sempre fundamentadas em algo como “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola” (DUFVA, 2003, p. 143 apud BARCELOS op.cit., p. 114). Mesmo apresentando esse caráter dinâmico, mas por também serem ao mesmo tempo paradoxais, as crenças podem se constituir como obstáculos para mudanças.
- **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:** as crenças não são estruturas fixas em nossas mentes – como indicava a abordagem normativa de investigação de crenças – possuem um caráter social e contextual e são modificadas, desenvolvidas e ressignificadas mediante interação e transformação de experiências. Dessa maneira, por nascerem no contexto da interação e na relação entre grupos as perspectivas sociais são incorporadas às crenças.
- **Experienciais:** segundo desenvolvimentos recentes dos estudos da cognição, tanto os processos cognitivos como a linguagem nascem da natureza contextual e da experiência humana. Logo, as interações entre os indivíduos e ambiente, entre aprendizes, entre professores resultarão em nossas experiências.
- **Mediadas:** também dentro da perspectiva sociocultural, as crenças podem ser recursos de mediação utilizados para regular a aprendizagem e solucionarem problemas.
- **Paradoxais e contraditórias:** podendo agir como “instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 20), as crenças são sociais, compartilhadas e diversas, mas apresentam traços individuais e uniformes em sua constituição.

⁵ Cf. Watson-Gegeo (2004) para maiores esclarecimentos acerca do processo de desenvolvimento da cognição.

⁶ Cf. Dufva (2003)

- **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** por mais que possam orientar as nossas ações, nem sempre agimos em consonância com as nossas crenças.
- **Não tão facilmente distintas do conhecimento:** em acordo com os estudos de Woods (2003), as crenças estão intimamente ligadas ao conhecimento, à motivação e as estratégias de aprendizagem.

Sabendo que várias são as definições dadas para o termo crença, e que surgiram em diferentes épocas e por meio de diferentes abordagens, esta pesquisa trabalha com a concepção de crença

Como forma de pensamento, como construções da realidade, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18)

Ou seja, nessa visão, as crenças são constituídas mediante nossas experiências de observação, reflexão e interação sobre /com os fenômenos do mundo e como resultado das nossas trocas de experiências com outros indivíduos podendo, portanto, ser ressignificadas ou mesmo modificadas ao longo do tempo.

Como bem elencado por Barcelos (2007), ao delinear a natureza das crenças, a relação entre contexto, crenças e ação passa – nessa perspectiva contextual – a ser um aspecto crucial na investigação de crenças acerca do ensino-aprendizagem de línguas, visto que estas e as ações são mutuamente influenciadas e o contexto pode interferir na modificação ou não das crenças. Logo, será o ponto de discussão presente no próximo tópico.

1.2 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas

Como já apontado acima, as crenças influenciam e orientam nossas ações, são elas que nos guiam por meio de realidades construídas mediante interações com outros indivíduos e com a interferência do contexto. No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, as crenças também exercem um forte impacto no comportamento dos indivíduos envolvidos nesse processo, pois, principalmente para os professores,

servem como um filtro pelo qual as novas informações são interpretadas com base naquilo que o professor conhece ou acredita e, posteriormente, utilizadas para a organização e redefinição do seu pensamento e das suas ações subsequentes” (ARAÚJO, 2006, p. 190).

Como aponta Nespor (1987 apud PAJARES, 1992) as crenças são muito mais influentes do que o conhecimento para a determinação de como os indivíduos irão organizar e definir tarefas e problemas dentro do processo de ensino e aquisição de línguas.

Portanto, pelo fato de exercer um importante papel no processo de ensino-aprendizagem,

As crenças são fundamentais na definição das tarefas e na seleção das ferramentas cognitivas para interpretar, planejar e tomar decisões sobre tais tarefas; Portanto, desempenham um papel crítico na definição do comportamento e na organização do conhecimento e da informação.(PAJARES, 1992, p. 325, tradução nossa).

Corroborando essa citação, complementamos afirmando que sobre o ensino e aprendizagem de línguas as crenças recebem uma nova conotação nesse contexto e passam a constituir-se como

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos grau distinto de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p.77).

Constatamos, assim, que as crenças acabam por organizar a proposta teórico-metodológica assumida pelo professor em sala de aula e, por serem aceitas ou não de forma direta ou indireta dentro de um grau distinto de adesão (como destaca Silva, 2005), elas podem estar presentes nas práticas dos professores por longos anos até que novas práticas surjam por meio de uma ressignificação ou mudança das crenças existentes.

Essas mudanças no fazer pedagógico passam a acontecer a partir do momento em que professor e aluno tomam consciência de suas crenças e das interferências contextuais presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esse processo reflexivo ajuda o aprendiz a estabelecer objetivos mais realistas para a sua aprendizagem, além de possibilitar maior compreensão de suas dificuldades permitindo ao professor a elaboração de um plano de ação mais efetivo.

Segundo Almeida Filho (2013) e Freeman (1989 citado por BARCELOS, 2007) a mudança que pode implicar em ruptura de práticas deve sempre levar o contexto em consideração.

Portanto, só com a reflexão e compreensão sobre as abordagens de aprender dos alunos, de ensinar dos professores como também, e principalmente, a mudança de crenças é

que alterações profundas ocorrerão no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, aspectos como a natureza das crenças – que segundo Rokeach (1968) podem ser centrais ou periféricas⁷ –, a relação entre crença e ação e a influência dos fatores contextuais podem se tornar empecilhos para que as mudanças de crenças aconteçam.

No tópico seguinte serão discutidas as relações entre crenças, ações e as influências dos fatores contextuais na (re) formulação de crenças sobre aprendizagem de línguas.

1.2.1 A relação entre contexto, crenças e ações: encontros e desencontros

Ao afirmar a existência de três maneiras de se entender ou perceber a relação que há entre crenças e ação, Richardson (1996 apud BARCELOS, 2006) traz, primeiramente, a relação causa-efeito, que aponta a influência das crenças nas ações do indivíduo. Nessa relação, primeiro as crenças precisam ser mudadas para que as ações também sejam.

Na relação interativa, não só as crenças influenciam as ações, também as experiências e as reflexões das ações podem influenciar mudanças e/ou reformulações de crenças. A mudança não acontecerá repentinamente, e sim com a existência de momentos catalisadores de reflexão e questionamentos e/ou alteração de uma crença na prática (PESSOA e SEBBA, 2006).

Já a relação hermenêutica busca entender as complexidades dentro do contexto do ensino e dos pensamentos e ações do professor no contexto no qual está inserido. Dessa forma, pode-se afirmar que as crenças e ações do professor podem divergir, principalmente, se os fatores contextuais forem levados em consideração.

Esses desencontros entre crenças e ações no contexto de ensino-aprendizagem já foram abordados em vários estudos a respeito de crenças e da prática do professor. Vários conceitos como “hot spot” (WOODS, 1996), “mudança cognitiva e comportamental” (BORG, 2003), “crenças aderidas e crenças em uso” (BASTURKMEN; LOWEN; ELLIS, 2004)⁸

⁷ Segundo a teoria defendida por Rokeach (1968), num sistema de crenças – que são as inúmeras crenças, organizadas psicologicamente, que as pessoas possuem sobre a sua realidade física e social – existe uma relação de conexão entre as mesmas. Sendo assim, as que apresentam maior conexão com outras crenças, ou seja, as que mantêm maior influência sobre as demais são, por este motivo, mais resistentes às mudanças e denominadas de crenças centrais. Já as crenças periféricas são as que estão relacionadas à questão de gostos, logo por não possuírem muitas conexões são arbitrárias e mais passíveis de sofrer alterações.

⁸ Segundo Barcelos (2007, p 120-121), esses conceitos buscam explicar as divergências entre as ações e as crenças dos professores. Para tanto, levam em consideração a tensão entre o dizer e o fazer, além do fato da existência de crenças implícitas em nosso comportamento.

foram utilizados na tentativa de explicar como e porque acontecem esses desencontros entre teoria (crença) e prática (comportamento) dos professores.

Woods (1996), por exemplo, afirma que as dissonâncias entre as ações do professor e suas crenças podem ser dadas por comportamentos tornados em rotinas inconscientes, ou melhor, “o indivíduo pode não estar ciente de um dado comportamento que foi internalizado previamente e que reflete as características de um estado anterior na evolução da BAK⁹ do professor” (WOODS, 1996, p. 225 apud BARCELOS, 2006, p. 28). Esses comportamentos seriam o reflexo das teorias pessoais (PESSOA e SEBBA, 2006) do professor, conhecimentos advindos das suas experiências pessoais (como aluno, por exemplo), transmitidos por meio de leituras, conversas, entre outros; e os valores pessoais e educativos positivos e negativos que carrega.

Barcelos (2006), apoiada em Woods (2003), afirma que existem crenças abstratas e crenças em ação. As primeiras dizem respeito a um conjunto de alegações sobre a forma como as coisas são e como deveriam ser “as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto conscientes (WOODS, 2003 apud BARCELOS, op,cit.). Já as segundas dizem respeito às crenças que guiam nossas ações de maneira inconsciente, ou seja, as crenças que estão presentes em nossas ações, mas nós não a identificamos.

Conhecimento técnico e conhecimento abstrato também são termos usados por Basturkmen; Lowen; Ellis (2004 apud BARCELOS, 2006, p.28) citando Eraut (1994) e Ellis (1997) para explicar esse confronto entre a prática do professor e a crença por ele defendida. Conhecimento técnico é definido como um conjunto de ideias explícitas advindas de uma profissão e é fruto de reflexões e investigação empírica. Já no que se refere aos conhecimentos abstratos, o autor destaca que esses derivam da experiência de ensinar e aprender línguas.

Borg (2003) e Johnson (1994) afirmam que as mudanças comportamentais não implicam, necessariamente, mudanças cognitivas e vice-versa. Isso ocorre porque, muitas vezes, por não terem imagens alternativas para se embasar, o professor mesmo tendo ciência da dissonância entre suas crenças e suas ações não se sente com poder de alterar sua prática visto que determinadas crenças são muito fortes (são as crenças centrais), o que acaba por influenciar e tornar essas práticas cristalizadas como as únicas possíveis.

⁹ Sigla utilizada por Woods (1996) para nomear as crenças, pressupostos e conhecimentos dos professores sobre como ensinar línguas.

Além das influências entre crenças e ações na prática do professor, Barcelos (2006) destaca fatores contextuais apontados por outros estudiosos e apresentados no quadro a seguir, que podem também interferir nas crenças além da relação entre as crenças e as ações.

QUADRO 1 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças¹⁰

Autor	Fatores
Fang (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Maneira dos professores perceberem a sala; • Influência dos últimos métodos ou de programas de educação; • Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores; • Respeito aluno professor; • Maneira de aprender dos alunos; • Material didático.
Graden (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades motivacionais dos seus alunos.
Johnson (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Fluxo da instrução e manutenção de autoridade em sala de aula.
Borg (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos.
Borg (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Exigência dos pais, diretores, escola e sociedade; • Arranjo da sala de aula; • Políticas públicas escolares; • Colegas; • Testes; • Disponibilidade de recursos; • Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).
Richards & Pennington (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Salas cheias; • Alunos desmotivados; • Programa fixo; • Pressão para se conformar com professores mais experientes; • Proficiência limitada dos alunos; • Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender; • Carga excessiva de trabalho.
Barcelos (2000, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos alunos; • Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos.
Vieira-Abrahão (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • A interpretação do professor a respeito da abordagem

¹⁰ Quadro extraído do artigo de BARCELOS (2006, p.34).

	<p>comunicativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula; • As expectativas dos professores sobre seus alunos • Material didático usado.
Almeida Filho (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros.

Dessa forma, como apontado no quadro 1, percebemos que o professor encontra-se cercado de inúmeras crenças e, ao escolher uma ou outra em determinado momento, essa crença mesmo podendo ser inconsistente com as outras que possui, lhe permite atender as necessidades mais urgentes do seu contexto.

Concluimos concordando com Dufva (2003) ao afirmar que para se analisar crenças a respeito da aquisição de uma segunda língua (acrescenta-se aqui também o reconhecimento e estudo da língua portuguesa) o contexto social e cultural desses indivíduos deve ser considerado, pois “suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele” (DUFVA 2003, p. 135 apud BARCELOS, 2006, p.30).

1.2.2 A relação entre crenças, emoções e identidades na modulação de ações no processo de ensino-aprendizagem de línguas

Após os inúmeros estudos realizados a respeito da relação entre as crenças e o processo de ensino-aprendizagem de línguas, constatou-se que as crenças têm “componentes afetivos e avaliativos mais fortes do que o conhecimento” (NESPOR, 1987 apud PAJARES, 1992, p 309) que afetam o contexto e operam independentemente da cognição associada ao conhecimento. Entretanto, a relação entre as crenças, as emoções e as identidades, nos estudos realizados no âmbito da LA, é pouco explorada e estes conceitos, muitas vezes, são considerados isoladamente.

Partindo dessa lacuna, Barcelos (2015) aponta que a compreensão da relação entre crenças, emoções e identidades se faz importante mediante três fatores: a) a necessidade de compreender melhor a dimensão afetiva da cognição do professor e do aluno; b) a ausência de estudos que tenham investigado como estão relacionadas às identidades, as emoções e as crenças; e c) a falta de referência dos conceitos de emoções e identidades como fatores influenciadores na formulação de crenças.

Será mediante a compreensão da relação entre esses elementos que o estudo empírico de crenças terá subsídios suficientes para revelar e compreender as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem de línguas que professores e alunos constroem a partir da influência das emoções e identidades que cada um assume dentro desse processo educacional.

Ao mencionar a metáfora do átomo para comparar o sistema de crenças, Rokeach (1968) já destacava a enorme influência existente entre as crenças e as identidades, enfatizando que, como as crenças centrais estão ligadas ao “eu”, a relação das identidades com as crenças é intrínseca. Fala-se em identidades, pois na visão pós-estruturalista a identidade é tida como múltipla, multifacetada e dinâmica (LEMKE, 2008, apud BARCELOS, 2015).

Quanto à relação entre identidades e emoções, Barcelos (op.cit., p.312) destaca que estão intimamente ligadas, visto que, pelo fato de sermos moldados pelas emoções que sentimos, conseqüentemente as emoções moldam as identidades que construímos de nós mesmos.

Segundo estudos na área da Psicologia,

as emoções e crenças estão ligadas de formas complexas, onde crenças e emoções influenciam-se interativamente. As emoções formam crenças que as intensificam, tornando-as mais fortes ou mais fracas, criando crenças, alterando-as e essas crenças por sua vez moldam nossas emoções. Ao mudar nossas crenças e nossas emoções, estamos construindo diferentes identidades dentro do que é possível ou permitido construir, dadas as estruturas de poder na sociedade em geral. Além disso, as emoções são parte de nossas identidades. Nós somos o que nós acreditamos e o que nós sentimos. As crenças formam e fazem parte de nossas identidades, e as emoções estão no cerne do que são as crenças (BARCELOS, 2015, p. 315).

Embora não recebam a devida importância na LA, as emoções e as identidades são fatores contextuais de grande influência na (re) formulação de crenças, pois é mediante essa relação complexa que nossas ações na aprendizagem e ensino de línguas são moldadas.

Sendo assim, não serão apenas os fatores contextuais, citados no quadro 1 que influenciarão as ações e interferirão no contexto de ensino-aprendizagem, mas, também principalmente, as emoções e as identidades e sua relação com as crenças que professores e alunos trazem para dentro do contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

CAPÍTULO 2 – ESCRITA E CRENÇAS

A escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo. (GARCEZ)

Neste capítulo, dividido em três seções, apresentamos um breve percurso histórico da escrita e a sua influência na constituição e organização das sociedades; discutimos o processo de seu ensino-aprendizagem no contexto escolar; e por fim, apresentamos as principais crenças que circundam essa modalidade da língua dentro e fora do ambiente escolar.

2.1 A origem da escrita e sua consolidação nas sociedades

A necessidade em registrar suas ações e emoções repassando-as para as gerações futuras toda a sua história e, assim, preservando suas memórias, como também a busca pelo estabelecimento da comunicação, fez com que o homem criasse símbolos visuais que pudessem expressar suas emoções e permitissem a interação com outros indivíduos.

Segundo Bazerman (2008) estes símbolos visuais – a arte e a escrita – são marcações que representam um significado compartilhado por uma comunidade. Como exemplo desse compartilhamento, damos destaque às pinturas rupestres, nestas os homens pré-históricos deixaram toda sua história de vida, de feitos heróicos e registros de atividades gravadas em rochas que, após milênios, permitiram aos historiadores compreender como esses homens se comportavam, se relacionavam e quais as contribuições que os mesmos deixaram para o homem moderno.

Inúmeras evidências arqueológicas como a descoberta de petroglifos¹¹ possibilitaram aos estudiosos a constatação de que a arte precedeu à escrita por aproximadamente 25 mil anos. Concordando com Bazerman, no que concerne ao estabelecimento de comunicação expresso pela arte e a escrita, Gomes (2007, p.2) afirma que é possível fazer uma analogia entre essas pinturas rupestres e a escrita porque “ambos os casos buscam registrar algo, de alguma forma, para determinado grupo, para aquele momento ou para a posteridade”.

No entanto, mesmo supondo que a escrita tenha origem em imagens, vale ressaltar que esses sistemas de comunicação são independentes um do outro e desempenham funções sociais diferentes. Destacamos, por exemplo, que a arte na civilização mesopotâmica

¹¹ Estes petroglifos se referem aos desenhos incisos em pedra encontrados da Europa até as ilhas do Pacífico.

representava elementos da divindade, já a escrita era utilizada para sistematizar as coisas da vida mundana (BAZERMAN, 2008).

Com a evolução humana e a partir do desenvolvimento das atividades econômicas e agrícolas realizadas pelas antigas civilizações, fez-se necessário a criação de meios que pudessem organizar estas atividades e, conseqüentemente, a sociedade, uma vez que só a memória não conseguiria mais armazenar toda a demanda de informações que estas atividades promoviam. Surgem assim os primeiros vestígios de escrita, estes foram encontrados em três diferentes lugares: na Mesopotâmia, por volta de 3.200 anos a.C.; na China, cerca de 1.250 anos a.C.; e na Mesoamérica, 650 anos a.C. Cada uma dessas escritas possuía características próprias, ou seja, eram sistemas de escrita criados de acordo com a história e a cultura do povo que nesses locais residiam (BAZERMAN, op.cit.).

Refutando, portanto, a ideia repercutida pelo senso comum de que a escrita teve como origem e função principal a comunicação, Britto (2007, p.25) enfatiza que “ela foi produzida principalmente em função da necessidade do registro da propriedade e do controle do fluxo de mercadorias”. Só posteriormente passa a ter outras funções, dentre elas eternizar as histórias de feitos heróicos, assumindo uma função literária a partir da produção do Poema de Gilgamesh; registrar leis que orientaram a organização das sociedades com a criação do código de Hamurabi; além de possibilitar o desenvolvimento de distintas áreas da ciência e, conseqüentemente, de diferentes atividades científicas (GOMES, 2007).

Higounet (2003) afirma que a escrita em todo o seu processo de desenvolvimento desde as primitivas tentativas até a criação do nosso alfabeto, sofreu profundas transformações podendo ser dividida em três fases: sintética, analítica e fonética.

Na primeira fase da escrita, denominada de sintética, a mentalidade primitiva do homem não permitia decompor graficamente a sucessão de ideias contidas numa frase, logo, faziam uso de um sinal ou um grupo de sinais na tentativa de reproduzir de maneira simplificada uma frase inteira ou ideias contidas numa frase. A utilização de rébus, que era a “tentativa de representação dos sons da língua, sobretudo sílabas, por meio de figuras cujos nomes tenham esses sons e cuja combinação possa representar uma palavra” (HIGOUNET, 2003, p.13), era a maneira encontrada para que as ideias e conceitos que se desejava transmitir pudessem, nessa fase, ser registrados.

A segunda fase da escrita, a analítica, apresenta um processo de decomposição da frase em seus elementos, cada sinal passou a representar uma palavra. É nesta fase, portanto, que a escrita propriamente dita nasceu.

Já na terceira fase, a fonética, a transmissão das ideias se dá por meio da interpretação dos sons silabares ou individuais em signos específicos. “A escrita fonética é silábica ou alfabética, de acordo com o grau de trabalho da análise que essa nova evolução implica” (HIGOUNET, *ibid.*, p. 14).

A criação de um sistema de escrita que fosse baseado na identificação dos sons distintos da linguagem e combinado com sinais específicos foi atribuída aos fenícios, que por volta de 1.700 a.C. criaram um sistema de escrita formado por 22 letras – o alfabeto – cada uma representando um fonema, todavia estes representavam apenas consoantes e as vogais eram deduzidas pelo contexto no qual a palavra fosse utilizada.

Com a propagação desse primeiro alfabeto, os gregos adaptando o alfabeto semítico à sua língua indo-europeia, acrescentaram letras para as vogais. Dessa forma, o alfabeto passou a conter 27 letras, o que facilitou a transcrição dos sons da fala para escrita, uma vez que todos os sons agora poderiam ser registrados. Mais tarde, com a influência etrusca, as formas das letras foram ligeiramente modificadas e após a conquista do território etrusco pelos romanos, esse sistema de escrita passa também a ser utilizado por esse povo sendo mais uma maneira de impor a cultura romana aos povos conquistados por estes (GOMES, 2007).

Graças à facilidade em se aprender esse sistema de escrita e também ao poderio bélico e cultural dos romanos, esse alfabeto foi sendo difundido em diferentes regiões e passou a influenciar a formação da língua de outros povos como também do próprio Latim, que após inúmeras transformações deu origem ao Português por nós hoje utilizado. Podemos, assim, concluir que “este alfabeto tem importância singular para a civilização ocidental atual” (GOMES, 2007, p. 12), pelo fato de a escrita latina ter se tornado “o instrumento definitivo do pensamento ocidental e o meio de expressão por excelência do mundo moderno” (HIGOUNET, *ibid.*, p.15).

Concordamos com Higounet ao afirmar que a história da humanidade é dividida em duas grandes eras: antes e a partir da invenção da escrita, pois na medida em que as sociedades de classes foram sendo desenvolvidas e as riquezas e poder foram se expandindo (BRITTO, 2007), a escrita passou a ser o alicerce de organização das sociedades, uma vez que o escrito passa a ser a base para a realização de todas as atividades sociais antes realizadas através da oralidade.

Porém, mesmo sendo base da organização das sociedades de classes, nem sempre o acesso e posse da escrita era permitido a toda a população, na civilização egípcia, por exemplo, os escribas eram a parcela da população que detinha o conhecimento e poder da escrita. Responsáveis em passar para o escrito as leis, registrar dados numéricos, copiar e

armazenar informações, estes homens assumiam alta posição social nesta civilização visto que, muitas vezes, até o próprio governante não tinha conhecimento da escrita.

A propagação do conhecimento e aquisição da escrita ganha mais força a partir da Revolução Industrial, em meados do século XVIII. As profundas alterações ocorridas na sociedade como a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado, a utilização de máquinas e a formação do sistema capitalista passaram a exigir mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e isso só seria possível a partir da alfabetização da população.

Coube às escolas garantir a formação dessa classe operária, entretanto sabemos que essa alfabetização não tinha como pretensão contribuir exclusivamente com a formação educacional dos indivíduos, mas tinha como objetivo aumentar a produção de mão-de-obra para as fábricas. Mesmo tendo sua função reduzida ao sistema capitalista, é a partir dessa época que a população passa a relacionar o acesso à escrita com a possibilidade de melhoria financeira e social, uma vez que tendo o conhecimento do código escrito e sabendo decodificá-lo o indivíduo poderia conseguir um emprego, crescer profissionalmente e assumir uma melhor posição social dentre os seus conhecidos.

Especificamente no Brasil, como aponta Soares (1995, p.7), com as novas exigências sociais quanto à atuação do homem através da escrita, uma nova realidade social nos foi apresentada e nesta não se espera que os indivíduos apenas saibam ler e escrever, ou seja, que apenas dominem a “tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia”. Nessa nova realidade, alguns estudiosos (ROJO, 2009; STREET 2014) apontam a necessidade de não apenas alfabetizar o indivíduo, mas principalmente letrá-lo.

Sendo assim, na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento¹², é defendido que o indivíduo participará ativamente das práticas letradas existentes nas sociedades ao tomar conhecimento do código escrito, independentemente da escolarização, e souber utilizá-lo para transformar sua realidade, construindo sua identidade por meio da participação em eventos letrados presentes em sua cultura local ou em culturas consideradas mais valorizadas. Esses eventos letrados estão presentes não só na escola, mas também em contextos sociais distintos como: o trabalho, a igreja, a família, o comércio, entre outros.

¹² Realizados na década de 1990, estes estudos trouxeram uma nova perspectiva quanto ao letramento, uma vez que focalizaram muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo, além de reconhecerem os múltiplos letramentos presentes nas diversas situações do cotidiano. Logo, para avaliar os níveis de leitura e de escrita de um indivíduo, o contexto das práticas sociais e culturais passou a ser considerado pelo fato de os aspectos socioculturais serem grandes influenciadores para a constituição desses níveis de letramento.

Vale salientar que, mesmo não sendo a única, a escola ainda continua sendo apontada como uma das mais importantes agências de letramento das sociedades atuais, pelo fato de ser o ambiente em que esse ensino-aprendizagem da escrita pode ser associado às práticas sociais que permitam a formação crítica do cidadão e, por conseguinte, abra caminhos para a participação no mercado de trabalho.

Destacando, assim, a forte presença da escrita na construção e organização das sociedades antigas e principalmente as atuais, ressaltamos que a escrita deixa de ser tratada apenas como um meio de contabilizar posses e como técnica que permitia a participação dos sujeitos no mercado de trabalho e passa a ser vista como um instrumento de força social possibilitando ao indivíduo que a detém, seja através da escolarização ou pela participação em eventos letrados em distintas esferas discursivas, não apenas a adaptação às exigências sociais como também um “resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes [...] dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia local” (ROJO, *ibid.*, p. 100).

Sendo assim, finalizamos essa seção afirmando que a escrita é um importante instrumento de força social, pois é sabendo fazer uso da mesma nas mais diversas esferas comunicativas que o indivíduo exercerá cada vez mais a sua participação na sociedade e, conseqüentemente, modificará o seu contexto social ao perceber que por meio da sua escrita muitos benefícios podem ser conseguidos.

2.2 Crenças sobre a escrita

Como mencionado no tópico anterior, o acesso e a apreensão da escrita nas sociedades atuais permitiram ao indivíduo um maior engajamento social, pois, como bem destaca Antunes (2003, p.116) “a escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer, do dizer-se, para fins do intercâmbio necessário à sobrevivência e à convivência humana”.

No entanto, além de garantir essa participação e interação social, inúmeras crenças surgiram e foram associadas ao desenvolvimento, propagação e aquisição da escrita pelas sociedades de classes. Nestas, a escrita “passa a assumir uma posição hierárquica de prestígio” (SCREMIN, 2012, p.9) e quem a utiliza dentro da formalidade exigida pelas normas tradicionais da língua ascende socialmente, ou seja, ganha *status* (BRITTO, 2006).

Por receberem valorização demasiada, principalmente na escola, estas crenças acabam por influenciar o processo de aprendizagem da escrita, sendo muitas vezes as responsáveis

pelo mal “desempenho na produção de textos” (GARCEZ, 2012) até dos indivíduos que têm familiaridade com o ato de escrever.

Garcez (op.cit.) enfatiza que a escrita e principalmente o ato de escrever são envolvidos por outras crenças, nestas

Escrever seria um dom que *poucas* pessoas têm; um ato espontâneo que não exige empenho; uma questão que se resolve com algumas “*dicas*”; um ato isolado, desligado da *leitura*; algo *desnecessário* no mundo moderno; um ato autônomo, desvinculado das *práticas sociais* (GARCEZ, op. cit., p.1, grifos da autora)

Essas crenças repassadas pelo senso comum não condizem com o que realmente seja a prática da escrita, que como já se subentende não é um “dom”, mas uma habilidade que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa. O grau de familiaridade com a escrita é o que vai permitir menor ou maior desenvoltura no momento da produção da mesma.

Por se tratar do desenvolvimento de habilidades, escrever é um ato que se exige empenho, não é uma atividade sem esforço ou um fenômeno momentâneo. Saber articular conhecimentos diversos (linguísticos, enciclopédicos, de textos e interacionais) para que o texto tome forma requer paciência, agilidade mental e muita dedicação.

Koch e Elias (2015, p.37) enfatizam que esses conhecimentos resultam das inúmeras atividades que participamos durante a vida e “uma vez armazenados na memória, os conhecimentos sofrem alterações, modificações em razão da atualização de nossas práticas sociais”. Logo, não serão simples *dicas* isoladas que permitirão a produção de um excelente texto, mas sim a entrega total do escritor para a realização dessa atividade, haja vista que “escrever bem é o resultado de um percurso constituído de muita prática, muita reflexão e muita leitura” (GARCEZ, 2012, p. 6).

A leitura “parte da interação verbal escrita” (ANTUNES, 2003, p, 66) completa a atividade da produção escrita, sendo assim escrever não pode ser um ato isolado, porque é por meio da leitura que um maior contato com os aspectos da língua, com os diferentes tipos de textos que habilidades cognitivas serão desenvolvidas, além de permitir um maior acesso às informações diversas que contribuirão para o bom desenvolvimento da produção de textos.

Pelo fato de as sociedades contemporâneas exigirem a realização de atividades mediante o uso da escrita, tudo o que nós escrevemos remete a uma prática social, pois, como destacam Bazerman (2008) e Garcez (2012), a escrita tem sentido e função haja vista que não se escreve por escrever, mas sim para atuar no mundo, para permitir que a pessoa descubra “o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita” (GARCEZ, 2012, p.9)

Buscando compreender, então, como se dá a relação entre as crenças e o processo de ensino-aprendizagem da escrita nas escolas, pesquisadores brasileiros (BUNZEN, 2004; RODRIGUES, 2012; SOUSA, 2011) procuraram desvelar quais as crenças que circundam essa prática em níveis de ensino, perspectivas de ensino-aprendizagem e suportes distintos.

Bunzen (op.cit.) buscou analisar que as crenças sobre a prática de escrita eram repassadas pelos manuais escolares de língua portuguesa voltados para o ensino médio. Para tanto, realizou a análise de cinco coleções e nestas encontrou as seguintes crenças: a) a escrita é expressão do pensamento; b) escreve bem, quem lê muito; c) a escrita é instrumento de poder; d) a escrita e a oralidade são práticas dicotômicas.

Esse autor enfatiza que essas crenças acabam por favorecer a prática de uma escrita “mecânica e autônoma” (op.cit., p.31) além de reproduzirem e reforçarem “um modelo de sociedade” (op.cit.). Bunzen destaca, ainda, que trabalhar com a escrita na escola após o advento de práticas não escolares de escrita, acaba sendo mais complexo, entretanto enfatiza que essa chegada de novas práticas já demonstra pequenas mudanças de crenças e dos valores atribuídos a escrita.

Passando para o nível superior de ensino, mais precisamente para a formação de professores de língua portuguesa, Rodrigues (op.cit.) e Sousa (op.cit.) objetivaram compreender as crenças sobre escrita que professores em formação inicial apresentam quanto à escrita e as estratégias de aprendizagem de escrita de gêneros acadêmicos; e as crenças a respeito da língua, leitura, gramática e escrita, respectivamente.

Em seu estudo, Rodrigues (2012) descobriu, inicialmente, que os professores em formação atribuíam características distintas à escrita realizada na escola e à realizada na academia. Para estes indivíduos, a escrita escolar é vista como uma prática mais cômoda, que por não exigir reflexão não requer um posicionamento crítico do escritor; é considerada como um produto acabado, orientada pelo livro didático, que enfatiza os conhecimentos gramaticais e funciona como objeto de avaliação dos conteúdos da língua.

Já a escrita acadêmica é definida como uma prática exigente, reflexiva e crítica, que se realiza mediante um processo no qual o aluno é agente, ou seja, é autor do seu próprio texto, além de ser considerada uma prática que permite ativar conhecimentos linguísticos, discursivos, entre outros que auxiliam na realização dessa prática como atividade comunicativa, social.

Quanto às crenças a respeito da produção dos gêneros textuais acadêmicos resumo, resenha e artigo, o estudo aponta que “as crenças dos alunos sobre a produção textual revelam um tipo de conhecimento metacognitivo sobre o processo de produção do texto, sobre o

contexto de produção e sobre o leitor, porque buscam planejar o que vão escrever e como o vão fazer” (RODRIGUES, 2012, p. 245), para que seus textos se adequem às situações comunicativas e aos gêneros textuais dentro dessa esfera acadêmica. Além disso, essas crenças demonstrarem que estes indivíduos passaram a caracterizar-se como “sujeitos-escritores, como “agentes” do seu texto.

Já no que se refere às influências de novas experiências de escrita e as escolhas e ativações das estratégias de produção dos gêneros acadêmicos, a autora destaca que

Embora sejam influenciados por outras experiências acadêmicas que propiciem a produção de textos, como a participação em projetos, cursos de extensão e disciplina de um modo geral, os alunos ativam velhas estratégias de seus hábitos escolares (“como corrigir ortografia” ou “reescrever o texto, se for solicitado”) e demonstram desconhecer outras estratégias que lhes possibilitem, por exemplo, “articular as partes do texto” ou “revisar a escrita” (op.cit., p.246)

Dessa forma, a autora finaliza seu texto afirmando que durante a realização da pesquisa, mediante os depoimentos e produções textuais dos professores em formação, algumas estratégias metacognitivas, metalinguísticas e metatextuais foram reiteradas, já quanto à função da natureza de textos a serem produzidos na academia, estes indivíduos adquiriram novas estratégias de aprendizagem.

O estudo realizado por Sousa (2011), também com professores em formação, apontou que o conjunto de crenças reveladas acerca da língua, leitura, gramática e escrita “deixou evidente que tais sujeitos possuíam um entendimento prévio sobre os significados dos construtos investigados” (p.173). E esses saberes foram associados às experiências anteriores a formação em andamento, como as experiências pessoais e as oriundas da participação em outros contextos de formação.

Quanto às crenças acerca da escrita, a autora aponta que esta modalidade da língua é concebida por estes professores como sendo “a exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras; materialização da oralidade, do pensamento, registro da oralidade” (p. 174).

Após essa breve explanação acerca das crenças envolvendo a escrita, o ato de escrever, o ensino e a aprendizagem dessa modalidade da língua, principalmente por meio da educação formal, nos é permitido compreender que a influência das crenças na constituição desse processo de ensino-aprendizagem autorregula as ações dos sujeitos, que objetivando realizar práticas de escrita em diferentes contextos e de naturezas diversas farão uso de estratégias específicas de produção que possibilitem essa prática de escrita.

2.3 Ensino-aprendizagem da escrita na escola

Se antes o acesso à escrita e a participação em práticas letradas eram domínio exclusivo de poucos privilegiados, atualmente a escrita faz parte da vida de todos os indivíduos, uma vez que somos requisitados a produzir e a ler vários textos escritos em diferentes situações do nosso cotidiano – em casa, no trabalho, no comércio, por exemplo – e com diferentes objetivos.

No entanto, é sabido que em nossa sociedade a relação entre escola e escrita é intrínseca, uma vez que além de ser um ambiente organizado pelo escrito, a escola carrega consigo toda a influência social advinda pela escrita mediante sua relação com o processo de alfabetização dos indivíduos (BAZERMAN, 2008). Ou seja, a relação entre escrita e escola acontece, pois, além do fato de esta instituição ter o monopólio das habilidades de leitura e escrita, é através dela que o indivíduo tem contato com os conhecimentos acerca das especificidades da linguagem escrita exigidas pelas sociedades letradas.

Por ser um dos principais objetos de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar, a escrita pode ser concebida, mesmo que de forma inconsciente pelos indivíduos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, segundo distintas concepções de linguagem, de texto e de sujeito (KOCH & ELIAS, 2015). Pois, dependendo da concepção teórica defendida por estes indivíduos as práticas de escrita desenvolvidas nesse ambiente podem priorizar o foco na língua, no escritor ou na interação.

Ao priorizar o conhecimento das regras gramaticais da língua e o bom vocabulário como critério para a produção do texto, a concepção de escrita com foco na língua trata a linguagem como sistema pronto, acabado que deve ter suas regras apreendidas pelo sujeito; já o texto é tido como um simples produto a ser codificado pelo escritor e decodificado pelo leitor e que não admite a presença de subentendidos pelo fato de estar centrado no princípio da linearidade. Grosso modo, essa concepção de escrita está associada à ideia de que só é possível escrever e ler quem aprendeu o código escrito da língua.

Conforme a concepção de escrita com foco no escritor, escrever é utilizar a língua para expressar o pensamento no papel, logo, o escritor manifesta seu pensamento e intenções sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, nem os processos interativos que envolvem essa prática. O texto, então, é tido como produto lógico do pensamento do escritor.

Já a escrita com foco na interação “é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (KOCH

E ELIAS, 2015, p. 34). O produtor de textos, guiado pelo princípio interacional, organiza e reflete sobre a sua escrita a partir dos objetivos do texto, do leitor, dos componentes linguísticos, do gênero textual, entre outros. Nessa concepção interacional (dialógica) da língua tanto quem escreve, quanto aquele para quem se escreve são considerados atores/construtores sociais, pois sendo sujeitos ativos constroem e são construídos no texto que é concebido como evento comunicativo, no qual aspectos linguísticos, cognitivos e sociais concorrem entre si.

Dessa maneira, essa concepção interacionista trata a escrita como um processo que exige reflexão crítica, pois parte de uma concepção de língua como fenômeno social de interação verbal (BAKHTIN, 1997) e de escritor como sujeito sócio-histórico que mediante seu texto, considerado “lugar da interação”, apropria-se da língua, transformando-a em discurso. Sendo assim, a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos, uma vez que ambos resultam de produções sociais.

É partindo dessa visão sociointeracionista da escrita que Geraldi, ainda na década de 1980, já apontava a necessidade de se modificar o ensino de escrita nas escolas, por perceber que este ensino não levava em consideração aspectos semânticos e pragmáticos presentes na escrita utilizada/realizada pelos alunos, já que enfatizava um ensino centrado na estrutura da língua como sistema fechado e não vinculado às práticas sociais de uso da escrita.

Desta maneira, este autor (op. cit.) passa a afirmar que o ensino-aprendizagem da escrita deve partir do texto do aluno, uma vez que ao manter contato com a língua em seu uso real o aluno pode “perceber a utilidade, o poder e o prazer da linguagem” (ANGELO et. al., 2004, p.79), construindo, assim, conhecimentos acerca da mesma.

Já na década de 1990, mas precisamente em 1997, essa mesma visão de trabalho com a escrita é trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), que foram elaborados com o objetivo de orientar o trabalho com a leitura, escrita, oralidade e análise linguística a partir de um ensino que priorize o uso e a reflexão da língua nas diversas esferas comunicativas por meio do uso de gêneros textuais distintos.

Para tanto, esses documentos parametrizadores trazem as contribuições teóricas de autores como Bakhtin (1997) e Dolz e Schneuwly (1996) como meio de apresentar ao professor orientações para a realização de um trabalho processual com a escrita, no qual as atividades escritas devem ser concebidas levando em consideração a abordagem dos gêneros textuais mediante um ensino espiralado, progressivo e que corresponda com as necessidades e possibilidades dos alunos dentro do contexto no qual está inserido. Além disso, apontam que o tratamento didático destes gêneros deve ocorrer de forma heterogênea visto que, conforme

afirma Bakhtin, a constituição desses gêneros discursivos se dá mediante enunciados orais e escritos, “concretos e únicos” que apresentam características e finalidades específicas em cada esfera da atividade humana, em tipos de enunciados relativamente estáveis.

Toda essa orientação para o trabalho com a escrita tem por finalidade a formação de escritores competentes, que de acordo com os PCN

é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. [...] Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. [...]. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (BRASIL, 1997, p. 47-48).

Baseando-se nas primeiras discussões sobre as necessidades de se modificar o ensino de escrita nas escolas, estudiosos como Garcez (2012), Antunes (2003) e Geraldi (2006) defendem que para a realização eficiente de práticas de produção textual dentro do contexto escolar e, conseqüentemente, para que essa formação de escritores competentes aconteça, algumas condições devem ser atendidas, entre elas: a) a motivação para a realização da produção escrita; b) recorrência à memória do redator; c) a presença de um interlocutor; d) a constituição do locutor como sujeito do seu discurso; e) a escolha de estratégias específicas para que o processo de escrita seja realizado dentro da condição de produção preestabelecida.

Um texto só se constrói e tem sentido dentro de uma prática social de escrita (GARCEZ, 2012), dessa maneira, a motivação para se escrever algo deve ser elemento fundamental para que o aluno compreenda que escrever é ter algo a dizer para um alguém dentro de uma situação comunicativa específica. Para tanto, situações comunicativas reais de interação da língua devem ser utilizadas pelo professor como meio de permitir ao aluno a percepção de que para a constituição do seu texto *um outro* estará, mesmo que virtualmente, o fazendo regular seus conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais presentes em sua memória e repassados para o seu texto.

Diferentemente do que ainda é encontrado na escola – em que o professor é tido como único interlocutor do texto produzido pelo aluno, que não considerando o aspecto interacional da linguagem busca apenas “conferir” se o aluno cumpriu com todas as orientações linguístico-textuais apresentadas em sala – nessa perspectiva interacional de ensino da escrita, o docente deve auxiliar o aluno na produção do seu texto mediante o fornecimento de pistas para um maior desenvolvimento do tema a partir do contato com um leque diversificado de

textos, além de possibilitar uma tomada de consciência sobre o texto produzido, por meio da realização de uma avaliação pautada em critérios coerentes e objetivos em relação à situação comunicativa à qual a produção escrita está relacionada, orientando assim o aluno para a realização da reescrita do texto.

Portanto, a avaliação do texto do aluno deve ser realizada pelo professor não como forma de apontar aspectos da superfície textual, mas como um caminho para o “replanejamento das aulas e a reelaboração das atividades de produção textual” (FERRAZ, 2011, p.147), que por meio da utilização de sequências didáticas¹³, permite tanto ao professor quanto ao aluno conhecer todo o percurso de ensino-aprendizagem da escrita já percorrido e as dificuldades que ainda necessitam serem sanadas.

Mesmo com toda a teoria e as orientações de trabalho com a escrita já bastantes discutidas, autores como Geraldi (2006) e Antunes (2003) constataram que a escola ainda prioriza, muitas vezes, práticas de escrita que continuam tratando a linguagem como algo artificial, sem função, uma vez que nas atividades de escrita realizadas nesse contexto “a linguagem deixa de cumprir qualquer função real”, é criada uma situação artificial e o estudante “é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes” (BRITTO, 2006, p.126), fazendo apenas reproduzir informações e ideias de outros anulando, portanto, sua função de autoria.

De acordo com Antunes (op. cit., p.115) o ensino-aprendizagem da escrita na escola, nos moldes apresentados pelos PCN, acontecerá plenamente no momento em que se assumir um trabalho com uma “escrita contextualizada [...] que faz sentido porque fala de nós e de nosso mundo” e, conseqüentemente, for abandonada “a escrita vazia, de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos”.

Finalizamos essa seção concordando com Geraldi ao afirmar que no trabalho com a escrita no ambiente escolar “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2006, p.42), pois só dessa maneira podemos contribuir com a inserção efetiva do aluno no mundo da escrita mediante a ampliação do domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, além de aumentar as possibilidades de participação social deste indivíduo no exercício da cidadania.

¹³ Segundo os autores Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) sequência didática é um conjunto de atividades escolares, organizada sistematicamente com o objetivo de auxiliar o aluno a dominar um gênero textual oral e/ou escrito, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos em cinco seções o percurso metodológico através do qual nossa pesquisa foi delineada. Inicialmente, descrevemos a natureza e o tipo de pesquisa realizada; na segunda seção, especificamos o contexto em que se desenvolveu o estudo; já a terceira parte do capítulo é dedicada à apresentação do perfil dos participantes. Na quarta seção, detalhamos os instrumentos de geração dos registros utilizados e, por fim, discorreremos como as categorias de análise foram constituídas.

3.1 Natureza e tipo de pesquisa

O interesse científico pelo universo educacional demonstra que os conhecimentos produzidos em /sobre sala de aula são extremamente importantes, pois retratam a realidade escolar e juntamente com o conhecimento acadêmico auxiliam na construção e viabilização de saberes que priorizem práticas de ensino voltadas para o contexto real do alunado. O professor, como principal agente investigador, é o responsável por construir meios pelos quais essa realidade educacional seja conhecida, reconhecida e valorizada.

Por este motivo, a pesquisa com abordagem qualitativa é a mais indicada a ser realizada no contexto educacional, uma vez que a finalidade desse tipo de pesquisa é investigar o mundo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes arraigadas nas ações e relações humanas que por serem questões muito particulares revelam “um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p.21) por meio de equações, médias ou estatísticas.

Além dos aspectos acima destacados, a realização de pesquisas qualitativas em sala de aula, tem ganhado cada vez mais espaço no contexto científico por terem como intento, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), desvelar o que está na “caixa preta” da rotina escolar, possibilitando que processos aparentemente “invisíveis” aos atores participantes desse ambiente sejam identificados e explorados provocando uma tomada de consciência e, conseqüentemente, de reorganização das atividades educacionais.

O paradigma interpretativista, surgido no século XX como uma alternativa ao positivismo, também é evocado para o estudo do contexto educacional, uma vez que a escola e, especificamente, as salas de aula são ambientes nos quais a interpretação das ações sociais e dos sentidos conferidos a essas ações é melhor analisada por considerar os aspectos sócio-

históricos dos envolvidos não reduzindo, portanto, as ações educacionais em variáveis quantificáveis.

O contexto escolar, especificamente uma sala de aula, foi a nossa escolha para a realização do presente estudo. E por não estarmos preocupados em examinar influências entre uma variável e outra, mas sim, desejarmos analisar as crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem e do uso da escrita demonstradas por uma professora e um grupo de alunos “e quer[ermos] saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam”(BORTONI-RICARDO, 2008, p.34), nossa pesquisa se enquadra numa abordagem qualitativo-interpretativista em ensino-aprendizagem de Língua Materna, no âmbito da Linguística Aplicada.

Pelo fato de as pesquisas sobre o estudo de crenças, tanto no exterior como no Brasil, serem mais voltadas ao processo de aquisição de uma segunda língua (o Inglês), nossa pesquisa tem um caráter exploratório, uma vez que o estudo acerca da relação entre crença e o processo de ensino-aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa ainda é pouco explorado.

Segundo Gil (2008, p.46), as pesquisas com objetivos exploratórios apresentam como “principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Portanto, temos como intento conhecer e nos familiarizar com essa temática para que possamos, neste estudo inicial, compreender como a relação entre crenças e o ensino da escrita em Língua Portuguesa pode acarretar uma maior ou menor participação ativa do indivíduo (aluno) na sociedade.

Como procedimento técnico o estudo de caso foi escolhido por nos permitir “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p.54), ou seja, o contato mais intenso com o grupo de colaboradores pesquisados nos permite conhecer e elaborar hipóteses mais consistentes acerca do como e por qual motivo a relação entre o processo de ensino-aprendizagem da escrita e as crenças advindas com os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem acontece.

3.2 Local da pesquisa

Nossa investigação sobre crenças no processo de ensino-aprendizagem da escrita traz como cenário uma escola pública municipal de ensino fundamental situada na região central de Juazeirinho, cidade localizada na microrregião do Seridó Oriental do estado da Paraíba.

Esta instituição de ensino é a única que oferece, dentro da esfera municipal, o ensino regular dos anos iniciais e finais do nível fundamental. Por esse motivo, uma grande parte da população tanto da cidade como do campo é atendida nos períodos matutino e vespertino. Vale salientar que, no período de desenvolvimento da pesquisa, o número de alunos matriculados e que frequentavam regularmente as aulas era de aproximadamente 1.125 alunos.

Por atender um grande público, fator que traz como maior consequência a superlotação das salas de aula, a escola enfrenta inúmeros desafios quanto ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente da leitura, escrita e da matemática, que permita acesso a um letramento escolar profícuo.

No entanto, por ter um corpo administrativo, pedagógico e técnico formado por profissionais efetivos que apresentam formação acadêmica em suas respectivas áreas de atuação – alguns já possuem mestrado e outros cursam doutorado – o desenvolvimento de alguns projetos focalizando o letramento escolar e social dos alunos é objeto de preocupação constante destes profissionais.

A seguir, apresentaremos os indivíduos participantes e colaboradores para o desenvolvimento do estudo realizado.

3.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa conta com a colaboração de uma professora e uma turma de alunos do 6º ano como participantes. A escolha destes sujeitos se deu por alguns fatores: a) os alunos foram selecionados por causa do alto número de reprovações em todas as turmas desse nível de ensino em anos anteriores, além do diagnóstico de baixo nível de letramento escolar encontrado nas turmas. Essas informações foram extraídas mediante resultados escolares finais apresentados pela equipe de supervisão da escola e a partir de conversas informais com a professora da turma; b) a professora foi selecionada por ser a responsável por lecionar a disciplina de Língua Portuguesa em algumas turmas de 6º ano.

Como consequência dessa escolha, buscamos investigar se a relação entre as crenças sobre escrita, trazidas por essa professora e repassadas aos seus alunos no momento de interação em sala de aula, pode ser um dos fatores de interferência no processo de ensino-aprendizagem da escrita e se o alto número de reprovações seria uma das consequências dessa influência.

3.3.1 A professora

No quadro a seguir esboçamos, inicialmente, as principais informações a respeito da formação acadêmica e experiência profissional da docente participante da pesquisa.

QUADRO 2 – Dados da professora

Formação acadêmica	Licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2011.
	Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2014.
Tempo de experiência profissional na carreira do magistério	Sete anos
Tempo de experiência profissional na escola pesquisada	Três anos
Turmas nas quais leciona a disciplina de Língua Portuguesa	6º, 7º e 8º anos

Fonte: Informações acadêmicas e profissionais da professora concedidas através da realização de entrevista semiestruturada.

Observando as informações apresentadas pelo quadro 2 identificamos que a docente participante da pesquisa possui uma formação acadêmica relativamente recente – o que nos induz a pensar que a mesma deva ter conhecimento de teorias atuais quanto ao trabalho com a escrita em sala de aula e, portanto, utiliza métodos que prioriza uma escrita de caráter não só escolar, mas também social.

No que se refere à sua trajetória profissional, identificamos que a professora já tem uma experiência na docência que lhe permite maior estabilidade frente aos desafios educacionais. Quanto à escola em que trabalha atualmente, a mesma mantém contato com turmas de níveis diferentes o que lhe permite um maior conhecimento sobre o perfil da classe estudantil com a qual interage, haja vista a rotatividade de turmas já assumidas por essa professora no decorrer dos três anos em que leciona na escola alvo da pesquisa.

3.3.2 Alunos

Uma turma de 6º ano constituída por um total de 40 alunos, sendo grande maioria proveniente do campo, foi escolhida para participar do nosso estudo. Esses alunos frequentam

as aulas no período vespertino e muitos percorrem longas distâncias para comparecer regularmente às aulas.

TABELA 1- Descrição dos alunos do 6º ano de Ensino Fundamental

Faixa etária	Gênero		Local de residência		Participantes da pesquisa	Total de alunos da turma
	Masculino	Feminino	Cidade	Campo		
11 a 16 anos	15	25	3	37	30	40

Fonte: Informações adquiridas mediante aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente tínhamos como participantes da pesquisa uma turma composta por 40 alunos, no entanto, no período da primeira coleta dos dados¹⁴ apenas 30 (trinta) alunos estavam presentes na sala de aula.

Como podemos observar, esta turma, majoritariamente, é composta por alunos do campo, uma das explicações para esse dado está no fato de o transporte escolar realizar rotas muito distantes o que inviabiliza a presença destes alunos na escola no turno da manhã. Logo, o período da tarde é destinado, quase que totalmente, aos estudantes do campo.

Outro fator que nos chama a atenção se refere à faixa etária da turma. Destacamos que, contrariando o que preconiza os documentos orientadores da educação brasileira (LDB), uma parcela da turma (33%) se enquadra num perfil de distorção idade/série. Esse perfil traz como uma de suas causas o alto número de reprovações, haja vista que 27% destes alunos já ficaram retidos no 6º ano por até quatro vezes.

Os fatores acima elencados, juntamente com a baixa escolaridade dos pais – doze alunos afirmam que seus pais são analfabetos – acabam sendo fatores importantes que desenham o perfil da turma pesquisada, pois conforme diagnóstico realizado pela professora responsável, o nível de letramento escolar dos alunos encontra-se inferior ao desejado para o nível de escolaridade no qual esses indivíduos se encontram.

Por meio das conversas com a professora (a qual apresentou informações a respeito de uma atividade diagnóstica realizada com a turma pesquisada) constatamos que no eixo da leitura foi verificado que muitos alunos não atingiram o grau de leitura proficiente esperado para a respectiva série, ao contrário, alguns não conseguiram realizar nem a decodificação de

¹⁴ A pesquisa foi desenvolvida mediante diferentes procedimentos e instrumentos de geração dos dados que serão especificados no tópico referente à coleta dos dados no decorrer deste capítulo.

textos curtos. Quanto à prática de escrita, também foi observado que boa parte dos alunos apresentou enormes dificuldades na escrita do código até de simples palavras.

A distância de práticas letradas no cotidiano social; a ausência, muitas vezes, de pessoas que no ambiente familiar auxiliem e incentivem o desenvolvimento da leitura e da escrita; além das intempéries climáticas que prejudicam o acesso à escola durante o ano letivo são alguns dos inúmeros fatores que dificultam o desenvolvimento de um letramento escolar profícuo por parte desses alunos.

No próximo tópico, descrevemos os procedimentos de geração de registros e os instrumentos de pesquisa para a constituição do *corpus* de análise.

3.4 A geração de registros e os instrumentos de pesquisa

Para a constituição do *corpus* de análise utilizamos procedimentos de geração de registros e instrumentos de pesquisa distintos e divididos em três fases. Na tabela 2, a seguir, descrevemos os procedimentos de coleta dos dados utilizados na constituição do nosso *corpus*.

TABELA 2 – Procedimentos e instrumentos de geração de registros

Instrumentos de geração de registros			Documentos analisados		
Questionário	Entrevistas semiestruturadas	Sessões de discussão	Proposta curricular	Produções textuais	Exercícios escolares
1	6	5	1	5	2

Inicialmente, no mês de julho de 2016, um questionário misto¹⁵ trazendo perguntas acerca de quais práticas de leitura e escrita e a frequência da realização destas em diferentes contextos sociais (ver anexo 1) foi aplicado com a turma pesquisada, esta composta por quarenta alunos, porém apenas trinta estavam presentes no dia da aplicação do questionário.

Este procedimento metodológico foi utilizado, pois desejávamos conhecer as práticas de leitura e escrita de todos os indivíduos participantes, como também, o nível de importância e compreensão dado por eles as práticas de letramento trazidas pela pesquisadora através do questionário.

¹⁵ Segundo Barcelos (2006, p.222), questionários mistos são aqueles que apresentam algumas questões fechadas e outras abertas e tem como objetivo levantar informações que sejam pessoais, expectativas e até mesmo crenças como meio para comprovar ou não os dados coletados por técnicas qualitativas.

Na segunda fase, entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente – entre os meses de setembro e outubro de 2016 – com cinco alunos. Desejávamos conhecer mais a fundo, por meio de um estudo de caso, as práticas de leitura e escrita para assim melhor identificar e analisar as crenças subjacentes às respostas apresentadas na coleta anterior. A escolha desses discentes se deu tendo como critérios as respostas, apresentadas na primeira fase da coleta, sobre: a) a frequência de uso da escrita; b) o espaço a que a escrita é vinculada; c) o destinatário dessa escrita; e, por fim, d) as possíveis preocupações quanto ao uso da escrita dentro e fora do contexto escolar.

A professora da turma também foi convidada a participar dessa fase da pesquisa. Na entrevista ela apresentou seu ponto de vista quanto à importância da escrita no contexto escolar e social, às práticas de ensino que utiliza e os métodos utilizados para avaliar as produções escritas dos alunos.

Nesse ínterim, a coleta e análise de documentos referentes aos sujeitos envolvidos na pesquisa também aconteceu. Vale salientar que estes documentos foram coletados durante conversas informais e também no decorrer da concretização das entrevistas com os indivíduos supracitados. Foi, portanto, a partir dessa fase da pesquisa que obtivemos mais registros para investigarmos se a crença sobre a escrita, seus usos e a proposta metodológica de ensino desse eixo da língua defendida pela professora interferem na crença sobre a concepção e uso da escrita identificada nas respostas dos alunos.

Por fim, na terceira fase da investigação – período entre os meses de março e abril de 2017 – sessões de discussão individuais ocorreram com os sujeitos participantes das entrevistas. No que se refere aos alunos buscamos observar se estes – ao entrarem em contato com suas respostas dadas no questionário e na entrevista semiestruturada – apresentavam outras práticas de escrita e de leitura possivelmente advindas a partir da participação ativa em outras esferas discursivas que anteriormente não haviam sido mencionadas.

Em relação à professora, fizemos uso do método da autoconfrontação, a partir da audição das respostas apresentadas pela mesma na entrevista semiestruturada e do contato com as respostas dadas pelos alunos no questionário, como meio de possibilitar uma maior reflexão acerca das práticas metodológicas que a professora afirma utilizar em sala de aula.

Infelizmente nessa última fase da pesquisa um dos envolvidos abandonou a escola, não sendo mais encontrado para participar dessa sessão de discussão – isso justifica a divergência entre o total de entrevistas e sessões de discussão apresentada na tabela 2 –, portanto, nesta última fase, o que será analisado é o que foi apresentado por quatro alunos e uma professora.

O abandono da pesquisa por parte de um aluno nos permite fazer uma breve reflexão acerca dos riscos que o pesquisador sofre ao realizar pesquisa envolvendo pessoas. Riscos inclusive como esse de ter a perda de participante ao longo do percurso da pesquisa, uma vez que o pesquisador, por depender da vontade do sujeito, eticamente não pode impor que o sujeito participante continue no grupo, restando apenas à reorganização do seu trabalho a fim de que a continuação do estudo permita alcançar os objetivos propostos.

Finalizamos este tópico evidenciando que a preocupação em se utilizar mais de um método para a coleta de dados se dá pelo fato de um estudo qualitativo exigir a triangulação – recurso de análise que permite a comparação de dados de diferentes tipos objetivando confirmar ou refutar uma afirmação – que permite ao pesquisador, após a concordância ou divergência de perspectivas, mais recursos para “construir e validar sua teoria” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61). Partindo desse princípio, a triangulação dos dados possibilita, portanto, identificar as crenças dos participantes e não apenas possíveis formulações a respeito da escrita, sua aprendizagem e os seus usos dentro e fora do contexto escolar.

A seguir especificamos detalhadamente os instrumentos de geração de registro por nós utilizados.

3.4.1 Os questionários

Segundo Gil (2008, p. 140), o questionário é uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário por nós utilizado não foi elaborado, inicialmente, para este estudo, foi instrumento de pesquisa de outro estudo (SILVA GOMES, 2016)¹⁶ que objetivava investigar quais as práticas de leitura e escrita a que os alunos tinham acesso. No entanto, como o presente estudo tem intuito de analisar as crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem e do uso da escrita, os registros gerados mediante a utilização deste instrumento respondem a alguns questionamentos vinculados aos objetivos atuais de estudo.

¹⁶ Estudo este que objetivava identificar quais as práticas que escrita que alunos do Ensino Fundamental consideravam como meios para se ter acesso à cultura escrita valorizada em nossa sociedade.

A utilização de questionários, como técnica de coleta de dados no estudo de crenças, conforme aponta Vieira-Abrahão (2006), apresenta pontos positivos e também negativos. A autora, baseando-se em McDonough & McDounough (1997), afirma que

Embora os questionários sejam trabalhosos para elaborar, apresentam as seguintes vantagens ao pesquisador: o conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza; os questionários podem ser utilizados em pequena e grande escala; os dados podem ser coletados em diferentes momentos; e os questionários permitem respostas em diferentes locais. (MCDONOUGH & MCDOUNOUGH, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221)

Quanto aos pontos negativos, a autora (op.cit.) destaca que os dados obtidos não indicam de fato em que as pessoas acreditam, mas sim, apresentam o reflexo de como as mesmas interagem com as afirmações apresentadas pelo pesquisador. Além disso, nos questionários fechados ou de escala, a opinião intermediária é difícil de ser interpretada, visto que a dúvida quanto à relevância da pergunta e ausência ou não de opinião do respondente sempre paira, não sendo então possível de interpretar com precisão a resposta obtida.

A aplicação dos questionários corresponde à primeira fase da coleta dos dados de nossa pesquisa. No momento da aplicação deste instrumento havia trinta alunos em sala de aula. Primeiramente, foi realizada uma explanação sobre o objetivo da aplicação do material e, em seguida, a entrega dos questionários que continham perguntas sobre uso, frequência, importância e preocupação com a leitura e a escrita.

Por causa do baixo nível de letramento escolar dos alunos, algumas dúvidas sobre aspectos da sua vida pessoal surgiram, como por exemplo: a dificuldade de se enquadrar na caracterização em masculino ou feminino, e quanto à localização da residência se estaria na cidade ou no campo. Contudo, em relação às demais perguntas, a leitura realizada pela pesquisadora já servia para a compreensão do que era pedido em cada questionamento.

Apesar dos percalços ocorridos na hora da aplicação, todos os questionários foram satisfatoriamente respondidos estabelecendo, assim, o início da constituição do *corpus* de nossa pesquisa.

3.4.2 As entrevistas semiestruturadas

Vieira-Abrahão (2006) destaca que a entrevista é outra fonte de dados que, por permitir um maior contato com o indivíduo pesquisado, é uma das principais ferramentas na investigação sobre crenças por possibilitar a obtenção de informações acerca do que as

pessoas creem, sabem, esperam, sentem ou desejam, além de permitir explicações a respeito de assuntos precedentes.

Concordando com Vieira-Abrahão, Gil (2008) afirma que as entrevistas objetivam, através da interação entre entrevistador e entrevistado, obter dados que apresentem informações pertinentes à investigação realizada. Sendo assim, a entrevista é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, op.cit., p. 109).

Foi mediante estas vantagens acima elencadas que elegemos a entrevista semiestruturada como segunda fonte de dados para a nossa pesquisa. As desvantagens do uso do questionário, como as possíveis incompreensões ou ambiguidades sobre respostas apresentadas, foram esclarecidas após a realização das entrevistas.

Para a formulação dos questionamentos a serem realizados tomamos como base as respostas apresentadas nos questionários, entretanto, pelo fato de a entrevista semiestruturada apresentar uma estrutura mais flexível, nos foi permitido mediante a emergência de temas que não estavam previstos aprofundarmos nosso conhecimento a respeito das concepções acerca da escrita e dos usos que os indivíduos participantes fazem desta modalidade da língua (conferir apêndices 2 e 3).

Vale salientar que as entrevistas, realizadas na sala de informática da escola, foram áudio-gravadas e duraram em média vinte minutos. Os seis participantes – cinco alunos e uma professora – individualmente e no dia previamente agendado, apresentaram seus conceitos, práticas e crenças sobre como a escrita está presente em seu cotidiano, conforme apresentado na tabela 3.

TABELA 3 – Descrição metodológica das entrevistas semiestruturadas realizadas

Programação das entrevistas semiestruturadas		
Data de realização	Sujeitos participantes	Duração
13/09/2016	Aluno 1	20'45"
20/09/2016	Aluno 2	18'04"
27/09/2016	Aluno 3	14'30"
04/10/2016	Aluno 4	13'32"
11/10/2016	Aluno 5	12'38"
18/10/2016	Professora	20'22"

Como explicitado no tópico 3.4, os documentos analisados, muitos deles previamente pedidos aos participantes, foram entregues pela professora – produções textuais e proposta curricular (conferir anexos 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 12, respectivamente) – e pelos alunos – atividades interpretativas de escrita a respeito dos gêneros textuais biografia, autobiografia e história em quadrinhos feitas em sala de aula (conferir anexos 8, 9,10 e11, respectivamente) – no momento da realização das entrevistas.

3.4.3 As sessões de discussão

Nossa terceira fase da geração dos registros objetivou averiguar se as crenças identificadas e descritas através dos outros instrumentos de registros teriam sofrido alguma alteração.

Continuamos, então, nossa pesquisa com a realização das sessões de discussão com os cinco participantes restantes. Os encontros com estes colaboradores aconteceram seguindo a mesma dinâmica que foi realizada para as entrevistas, cada participante individualmente no dia e hora marcados pôde refletir a respeito das declarações dadas quanto ao uso da leitura e da escrita anteriormente apresentadas através dos questionários e das entrevistas. Mais uma vez os dados foram gerados mediante gravações em áudio que duraram aproximadamente trinta e cinco minutos.

TABELA 4 – Descrição metodológica das sessões de discussão realizadas

Programação das entrevistas semiestruturadas		
Data de realização	Sujeitos participantes	Duração
14/03/2017	Aluno 1	29'48"
21/03/2017	Aluno 2	27'21"
28/03/2017	Aluno 3	31'33"
04/04/2017	Aluno 4	28'36"
18/04/2017	Professora	35'46"

Em cada sessão os participantes foram instigados a refletirem a respeito das perguntas e respostas apresentadas nas etapas anteriores da pesquisa, além de apresentarem seus pontos de vista sobre a atividade reflexiva que participaram.

Com os alunos, a pesquisadora fez uso em cada sessão da mesma metodologia para que estes indivíduos pudessem ter contato com as opiniões formuladas anteriormente. Sendo assim, cada aluno no decorrer da sessão teve contato inicialmente com os áudios de sua própria entrevista e foi convidado a comentar as respostas dadas, complementando-as ou reformulando-as. Em seguida, a pesquisadora entregou o questionário respondido e pediu para que também realizasse a mesma dinâmica reflexiva como na primeira parte da sessão, além de pedir que comentasse acerca da experiência de poder rever e refletir opiniões dadas em momentos anteriores.

Na sessão de discussão realizada com a professora, o método de autoconfrontação foi utilizado. Esse método tem por objetivo “detectar outras dimensões do trabalho do professor, além de outros fatores invisíveis que dizem respeito aos impedimentos e escolhas da ação do professor e não somente àquilo que é diretamente observável na ação docente.” (BORGHI et.al., 2008, p.53-54).

Portanto, buscamos com a realização dessa sessão que ao se autoconfrontar a professora pudesse refletir a respeito das práticas didático-metodológicas utilizadas e quais as possíveis influências destas na constituição das crenças sobre uso e aprendizagem da escrita expressas nas respostas dos alunos. Ainda objetivamos averiguar se as crenças desveladas sobre uso e ensino de escrita das respostas dadas pela professora sofreram alguma alteração.

Inicialmente explicamos para a professora como seria a metodologia de realização da sessão de discussão e, em seguida, reproduzimos o áudio da entrevista semiestruturada realizada anteriormente com ela, sempre a deixando livre para parar o áudio e comentar as respostas dadas. Após esse momento de autoconfrontamento, entregamos os questionários respondidos pelos alunos na primeira fase da pesquisa para que a mesma pudesse observar e refletir acerca da sua possível influência na constituição daquelas respostas apresentadas. Por fim, pedimos para que ela comentasse acerca da experiência de se submeter ao método da autoconfrontação.

Com os dados surgidos nestas três etapas pudemos estabelecer as categorias de análise para, assim, apresentarmos possíveis respostas para o questionamento trazido na introdução deste trabalho. Logo, à medida que nos debruçamos sobre os dados e em consonância com os objetivos da pesquisa, as categorias analíticas foram surgindo e sendo delineadas. Dessa maneira, o corpus de análise, por meio da triangulação dos dados, apresenta como categorias de análise: crenças sobre a escrita em relação ao ensino e a aprendizagem; e crenças escolares e não escolares de escrita apresentadas pela professora e os alunos.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo apresenta o trabalho com os dados emergidos mediante as três fases da coleta. Dividido em três seções, inicialmente trazemos os dados que permitiram a identificação das práticas de escrita realizadas por uma professora e alunos. A segunda seção traz as concepções de uso da escrita reveladas pelas respostas desses indivíduos, por fim, a terceira seção, desvela as crenças que orientam as ações desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem da escrita e a verificação se as mesmas sofreram alguma alteração durante a realização do referido estudo.

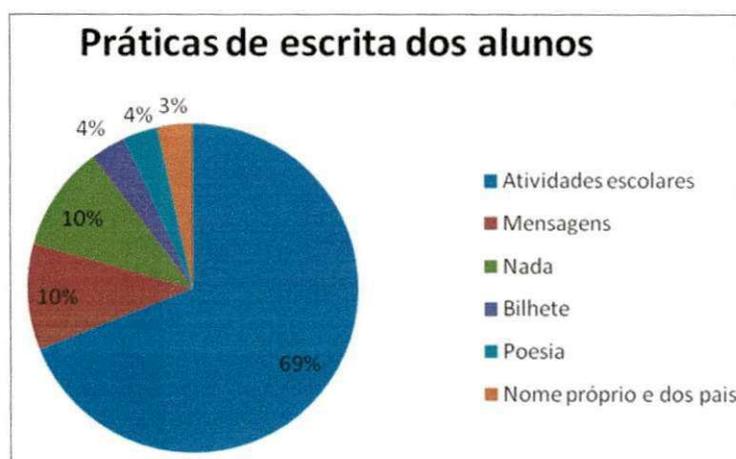
4.1 Prática de escrita

4.1.1 Dos alunos

Indagados sobre a utilização da escrita em suas atividades e qual a frequência de uso da mesma, cerca de 80% dos alunos afirmaram que fazem uso da escrita diariamente. Essa resposta por nós já era esperada pelo contexto no qual os questionários foram aplicados (escola / sala de aula) e pela posição social assumida por estes indivíduos (alunos). Podemos deduzir que essa porcentagem seja resultado da forte influência da sociedade atual que, conforme destaca Garcez (2012, p. 7), “está cada vez mais exigente em relação à escrita”.

No entanto, ao informarem o que costumam escrever, esses alunos não confirmam essa forte influência da escrita na sociedade atual, visto que a grande maioria se limita a escrever atividades escolares como mostra o gráfico 1.

GRÁFICO 1



Fonte: Dados obtidos mediante aplicação de questionários

Analisando os resultados apresentados nesse gráfico 1, de fato, esse percentual de 69% confirmaria essa ideia de que a sociedade atual exige que as pessoas sejam cada vez mais letradas e trabalhem com a escrita. No entanto, verificando o tipo de atividade que escrevem, constatamos que a prática de escrita destes alunos se limita à escola – ambiente no qual a resolução de “exercícios”, “atividades de classe”, “atividades de casa” e “textos” tem presença marcante por serem instrumentos de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no decorrer das aulas – confirmando o que já havíamos deduzido a partir do contexto de aplicação dos questionários.

Essa interpretação também é confirmada por outros dados, oriundos das entrevistas semiestruturadas, nas quais os alunos afirmam que a escrita diária é utilizada para

- A-01 Atividades de casa.
- A-02 Só para fazer o dever da escola.
- A-04 Deveres.
- A-05 Tarefa, quando passa pra casa.

As práticas escritas independentes da situação escolar – bilhete e poesia (4%) – apresentam redução de mais de seis vezes em relação à principal prática de escrita por eles realizadas. E mesmo com a afirmativa de 43% dos alunos sobre o contato diário com a internet, as mensagens – próprias dos ambientes virtuais – apresentam uma porcentagem mínima de uso, apenas 10%. Resultado insignificante também é visto em relação a uma prática voltada para a identificação dos alunos, através da assinatura do seu nome e a indicação do nome dos seus pais (3%).

Sendo assim, podemos confirmar que para estes alunos práticas de escrita que não correspondam às exigências típicas do contexto escolar – atividade voltada para a fixação de conteúdos; escrita destinada ao professor; com fins avaliativos – são práticas insignificantes, haja vista que estas quase não existem na vida dos mesmos uma vez que não são hábitos dos mesmos.

Vale salientar que uma aluna distinguiu texto escrito como atividade escolar, de um outro presumivelmente espontâneo:

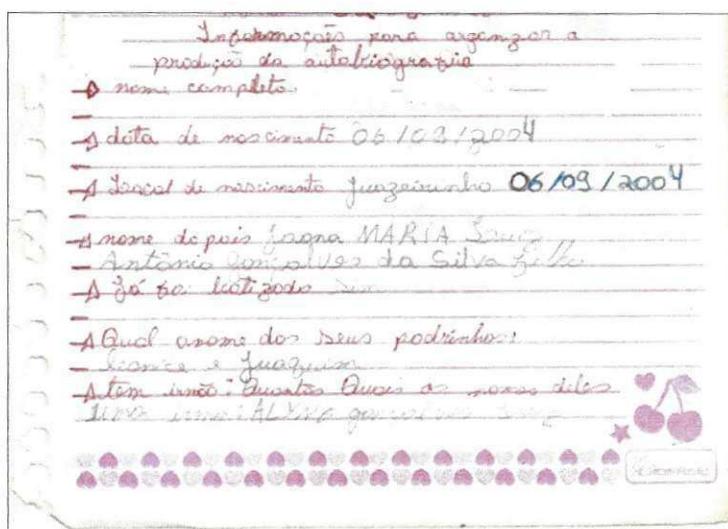
- A-03 Ah, eu faço alguns deveres. Alguns textos que eu penso, algumas coisas.

Esse dado merece maior atenção, pois a maneira como a aluna formulou sua resposta – separando as práticas de escritas por um ponto final e vírgula – nos leva a interpretar esse

dado mediante três aspectos. Inicialmente, esta aluna apresenta a escrita escolar (deveres) como uma prática, que por ser rotina na escola, nesta ela não se sente livre para apresentar suas opiniões e acaba por reproduzir informações dadas.

As imagens 1 e 2 (anexos 2 e 3) nos permitem compreender melhor o porquê dessa prática ser caracterizada como imposta pela escola.

IMAGEM 1- Orientação para a produção escrita do gênero autobiografia



Fonte: Registros coletados durante as entrevistas semiestruturadas

IMAGEM 2 – Produção escrita do gênero autobiografia

Sou:
 Tenho 13 anos nasci na cidade de Juazeiro do Norte
 dia 06/03/2004. fui criada por meu pai
 e minha mãe meu pai chamado Antônio
 Gonçalves da Silva Filho. minha mãe
 chama MARIA Luiza. meus podiches
 são Leonice e Joaquim. eu comecei a frequentar
 a escola com 5 anos.

Fonte: Registros coletados durante as entrevistas semiestruturadas

Esses textos retratam trechos de uma prática de escrita realizada pela aluna, na qual ela deveria levantar informações (imagem 1) a respeito de sua própria vida para, assim, cumprir com a produção de uma autobiografia (imagem 2). Percebemos, nitidamente, que a aluna para

realizar a produção escrita segue o modelo de estrutura dado pela professora – como forma de garantir e mostrar que a aprendizagem do gênero aconteceu – e sua liberdade de expressão e reflexão sobre o que escreve acaba não sendo realizada, acontece apenas a reprodução das informações apresentadas na atividade de orientação.

Por não termos acompanhado a realização dessas atividades, não sabemos quais realmente foram as orientações dadas pela professora para a produção escrita. No entanto, ao analisarmos outras quatro produções (ver anexos 4, 5, 6 e 7) realizadas pelos demais participantes da pesquisa, constatamos que todos seguiram o roteiro dado pela professora, fazendo apenas a transferência de informações de uma atividade para a outra. Vale salientar que, não julgamos essa prática do modelo de texto como requisito para a produção escrita como improdutiva, no entanto, pelo fato de termos recebido essas produções por meio da professora e da mesma não nos apresentar nenhum outro vestígio de trabalho com a reescrita dessas produções, cremos que essa prática de apenas transferir informações de um texto para outro por si só não auxilia na formação de um escritor competente.

Além dos indícios acima, ao apresentar a segunda prática escrita que realiza, a aluna também confirma que a escrita escolar não lhe dá liberdade para se expressar, visto que ao caracterizar essa outra prática de escrita utilizando a expressão “*textos que eu penso*”, surge uma prática espontânea e realizada por interesse próprio, que apresenta assim uma visão diferente de escrita. Neste tipo de produção temos a aluna como autora do seu texto que “gosta de criar” suas histórias apresentando, assim, a possibilidade de expressar livremente suas ideias.

Em outras palavras, a escrita se restringe ao exercício de redação: texto escrito de forma artificial, numa espécie de preenchimento de formulário, sem autoria, visto que o aluno aborda um assunto no qual não pensara antes (BRITTO, 2006, p. 126).

A produção de texto acontece quando o aluno-sujeito tem o direito à palavra respeitado, onde ele pode insistir “em dizer sua palavra” (GERALDI, 2006, p.130) apresentando, portanto, sua autoria. Sendo, assim, podemos reconhecer a primeira prática de escrita (deveres) como redação e a segunda prática (*textos que eu penso*) como, de fato, produção de texto realizada por esta aluna.

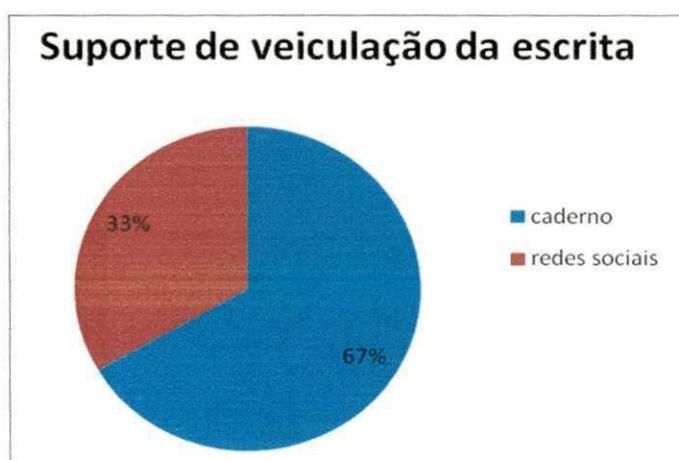
Já a terceira prática revela uma função utilitarista da escrita pelo fato de “algumas coisas” se referirem às atividades com finalidades mais pragmáticas – produção de “listas de compras” e “anotações de contas” – realizadas por ela com o objetivo de auxiliar a família na realização dessas práticas escritas, uma vez que seus pais são semialfabetizados.

Ainda analisando os dados emergidos no gráfico 1, destacamos também a porcentagem dos participantes que afirmaram não escrever nada (10%), mesmo que corresponda a apenas três alunos, esse dado nos faz levantar algumas indagações: a escola está fazendo o seu papel de forma eficiente e coerente, quanto ao trabalho com a escrita?; esses alunos atribuem, dentro ou fora do contexto escolar, algum significado a escrita e a seus usos?

No entanto, como o questionário é um instrumento de coleta que apresenta inúmeras limitações, dentre elas “não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido” (GIL, 2008, p. 122), não tivemos subsídios nessa fase da pesquisa que nos permitissem explorar o porquê dessa resposta ter emergido: se foi por falta de compreensão da pergunta, preguiça em responder ou se realmente esse dado representa essa realidade de escrita na vida pessoal e social desta parcela da turma. Na realização das entrevistas, ao retornarmos a pergunta acerca do que costumam escrever nenhum dos alunos participantes trouxe em resposta algum indício que nos possibilitasse realizar uma melhor interpretação desse dado.

Podemos endossar a análise realizada acerca das informações do gráfico 1 e das respostas dadas nas entrevistas, ao compará-los com os dados apresentados no gráficos 2 e 3 em que constatamos a forte influência das práticas de escrita escolar, tanto no que se refere ao suporte de veiculação quanto ao destinatário dessa prática de escrita, mediante as respostas dadas acerca de onde e para quem os alunos costumam escrever.

GRÁFICO 2



Fonte: Dados obtidos por meio da aplicação de questionários

Nesse gráfico 2, constatamos que a prática escolar de escrita é estritamente voltada para o ambiente da sala de aula, porque associando as pistas linguísticas “tarefas de classe”,

“exercícios” – emergidos nas respostas dadas durante as entrevistas – com a porcentagem destinada ao suporte caderno (67%) temos a descrição de um trabalho com a escrita realizada na/para escola que não considera o contexto social desses alunos, uma vez que não são apresentados indícios que proponham a realização dessa escrita por meio de atividades realizadas em outros contextos e para outros fins se não o escolar.

Os dados, apresentados no gráfico 3, confirmam essa nossa suposição pelo fato de o professor ser o principal destinatário dessa escrita (34%) que, muitas vezes impondo sua imagem de interlocutor, determina “a própria imagem de língua do aluno” (BRITTO, 2006, p.120).

GRÁFICO 3



Fonte: Dados obtidos por meio da aplicação de questionários

A presença dos pais, como segundo maior destinatário dessa escrita, se associada ao resultado trazido pelo gráfico 1, nos permite presumir que os pais destes alunos “exigem”¹⁷ essa realização das atividades escolares como forma de garantir o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, o futuro de seus filhos no mercado de trabalho. Essa exigência dos pais pode ser confirmada pelas passagens que trazem as respostas dos alunos quanto à importância do estudo e da escrita em nossa sociedade.

A-03 Que é para ser alguém na vida.

Ao apresentar essa resposta, A-03 revela a maior crença que os pais trazem consigo em relação à educação dos filhos. Nesta, enfatizam que o fato de os filhos estarem estudando

¹⁷ O verbo exigir está entre aspas pelo fato de que a maioria dos pais desses alunos é analfabeta (40%) ou tem ensino fundamental incompleto (47%).

lhes possibilitará uma ascensão social futura e um maior poder aquisitivo. A segunda passagem, indiretamente, enfatiza a crença defendida acima, uma vez que o aluno afirma que a aprendizagem da escrita é importante

A-01 Porque quando a pessoa crescer (xxx) saber fazer o nome.

Além disso, a escrita é vinculada ao cumprimento dos objetivos educacionais e, conseqüentemente, a conquista de uma vaga no mercado de trabalho.

A-02 Para passar de ano [...] Que para quando nós crescer, pra arrumar um emprego.

Dessa maneira, deduzimos que essa presença dos pais como segundo destinatário dessa prática escolar é alimentada mediante esse aglomerado de crenças, as quais defendem que é preciso estudar e ser aprovado na escola, para poder ser alguém na vida por meio do emprego.

A porcentagem dos alunos que afirmam, nos questionários, não escrever para ninguém (23%) – não surgiu nas respostas dadas nas entrevistas – também nos causa certo estranhamento. Como não ter nenhum destinatário para a sua escrita, se um dos principais mecanismos de regulação da escrita é supor a existência do *outro*?

À prática de escrita escolar revelada nas respostas dadas pelos alunos através dos questionários e das entrevistas semiestruturadas subjazem concepções de linguagem, de língua, de texto e de sujeito que, de acordo com Koch e Elias (2015) têm foco na língua. Essas concepções dentro do processo de escrita orientam os usos que estes alunos fazem da escrita, e identificá-las, portanto, nos possibilita entender como é que estes compreendem o que é a escrita e seu processo de aprendizagem.

4.1.2 Da professora

Ao ser questionada a respeito das práticas escritas e da frequência em que as realiza, a professora aponta duas práticas cotidianas de escrita. Estas foram divididas no âmbito pessoal e profissional dessa entrevistada como apresenta a passagem abaixo:

Pesquisadora – Quais os momentos e lugares nos quais você utiliza à escrita? O que você costuma escrever e quem são seus possíveis destinatários?
 Professora - Atualmente, troco algumas mensagens eletrônicas apenas com parentes e amigos. [...] Trabalho a produção textual a partir dos gêneros.

Na primeira prática de escrita (as mensagens eletrônicas) percebemos que a finalidade é estabelecer contato com diferentes interlocutores, é, portanto, uma prática de escrita mais voltada para o estabelecimento de comunicação.

Pelo fato de essa prática de escrita ser realizada num ambiente em que a rapidez na comunicação é a principal marca, percebemos que a professora ao diferenciar as práticas de escrita em pessoal e profissional, deixa subentender que nesse primeiro contexto a comunicação rápida é descompromissada com as exigências de cumprimento de regras do código escrito que, no âmbito profissional (posição social professora) lhe são efetivamente cobradas, não são preocupações constantes. Essa visão de escrita pode ser confirmada ao, além do contexto de uso, considerarmos os interlocutores: familiares e amigos.

Quando apresenta sua segunda prática de escrita, percebemos que a entrevistada assume a posição social de professora, uma vez que traz em sua resposta uma nova visão de escrita que, por ser vinculada ao contexto escolar, tem como finalidade cumprir as exigências impostas pelo sistema de ensino.

A escrita nesse contexto é associada pela professora com a produção dos gêneros textuais, pois como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p.23) “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”. Segundo a professora, no decorrer da entrevista semiestruturada, o trabalho com os gêneros textuais deve ser realizado na escola “para que os alunos desenvolvam a competência de expressar com desenvoltura”, pois a mesma defende que é pela escrita que nós podemos “mostrar o que pensamos, como pensamos, [e] o que sentimos”.

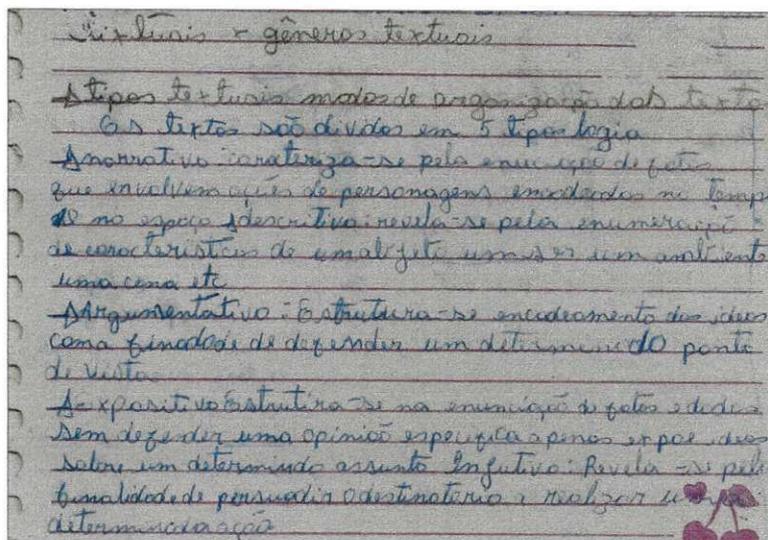
Questionada acerca de quais estratégias de ensino dos gêneros textuais realiza para que os alunos adquiram a competência de se “expressar com desenvoltura”, a entrevistada destaca

Pesquisadora- Na tentativa de sanar as principais dificuldades dos alunos, quanto à aprendizagem da escrita, quais as estratégias de ensino utilizadas por você em sala de aula?

Professora - Eu começo iniciando falando sobre os gêneros, os tipos e aí depois eu vou trazendo o gênero, mostro as características, explico para que ele serve e tentando fazer de acordo com aquele modelo. [...] Abordo uma leitura inicial, compreensão textual, análise do gênero e depois a produção.

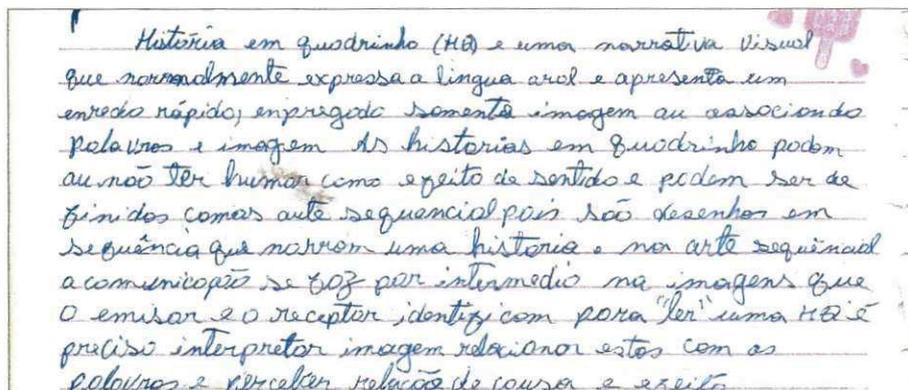
Todo esse procedimento metodológico pode ser acompanhado por meio das imagens 3, 4 e 5 – anexos 8, 9 e 10, respectivamente, cedidos pela professora – que apresentam a didatização acerca da distinção entre tipologia e gênero textual e do gênero história em quadrinhos.

IMAGEM 3 – Conteúdo a respeito da distinção entre tipo e gênero textual.



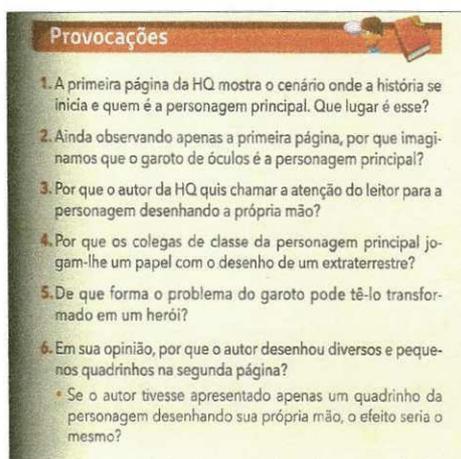
Fonte: Registros coletados durante as entrevistas semiestruturadas

IMAGEM 4- Apresentação conceitual do gênero história em quadrinhos



Fonte: Registros coletados durante as entrevistas semiestruturadas

IMAGEM 5- Exercício sobre o gênero textual HQ extraído do livro didático



Fonte: Registros coletados durante as entrevistas semiestruturadas

Mesmo afirmando o trabalho com a produção escrita por meio dos gêneros, a professora afirma que prefere mais ensinar a “gramática” da língua,

Pesquisadora – Com as divisões, aqui na escola, da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática e Leitura e Produção de texto, o que você prefere lecionar? Por quê?
 Professora – Gramática [...] Porque eu acho mais difícil trabalhar a produção. É muito trabalhoso você trabalhar com quarenta alunos, você ler quarenta produções, tentar fazer reescrita, fazer com eles é muito difícil o trabalho.

Entretanto, mesmo apontando as dificuldades desse trabalho, a professora afirma que ao trabalhar com os gêneros textuais mediante produção dos mesmos, busca avaliar se os alunos obedeceram à estrutura prototípica ensinada e se adequaram a linguagem ao gênero produzido.

Pesquisadora – Quais os critérios que você utiliza para avaliar as produções textuais dos alunos?
 Professora - Ele não pode fugir às características básicas, o que não pode faltar naquele gênero tem que estar. [...] E eu posso olhar muito a questão da linguagem, do uso da linguagem, se está informal, se não está... Então eu me apego muito às características principais não pode faltar a básica. [...] A que identifica aquele gênero.

Analisando, portanto, as duas práticas de escrita apresentadas pela professora, verificamos que ela traz em suas respostas práticas de escrita com propósitos distintos e em contextos totalmente diferentes: uma primeira em que temos a associação do código escrito a outros como os códigos visuais e audiovisuais; e outra na qual ela reconhece a institucionalização da escrita em que a apreensão do código deve ser dada obedecendo ao que rege a gramática tradicional da língua, as teorias que estudam os gêneros textuais e os documentos orientadores da educação básica nacional.

4.2 Concepções de uso da escrita

4.2.1 Dos alunos

Ao serem reveladas nos questionários e nas entrevistas suas práticas de escrita e o contexto no qual estas acontecem, observamos que estes alunos carregam consigo uma concepção escolarizada da escrita, que tem por finalidade apenas cumprir com os “deveres” exigidos por essa instituição social.

Essa concepção de uso da escrita, portanto, aponta que os alunos não compreendem a função social que a escrita assume nas relações interpessoais, pois como mostra a passagem abaixo, eles acreditam que a produção de sentidos pelo uso da escrita está vinculada apenas às regras de uso do código linguístico podendo este, dependendo do ambiente, ser desobedecido ou não.

Pesquisadora – Você tem alguma preocupação com o que escreve tanto na escola como fora dela? Se sim, qual (is)?

A-01 Não errar a palavra. [...] A palavra faltando letra. [...] É porque na escola a pessoa tem que fazer bem direitinho e em casa pode fazer de outro jeito. [...] Mas a pessoa pode fazer do mesmo jeito se a pessoa saber, agora se não saber em casa, a pessoa faz de outro jeito. [...] Assim, ó... se eu fazer na escola sem faltar nenhuma letra, aí em casa eu esquecer, aí eu faço com outra letra, faltando outra letra. Que eu não sei.

A repetição das pistas linguísticas “errar”, “palavra”, “saber”, “faltar” e “letra” – também recorrente nas respostas apresentadas nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas – nos permite deduzir que estes alunos apenas reconhecem à escrita como uma habilidade a ser adquirida e que tem por objetivo demonstrar ao professor o conhecimento do código escrito a partir do cumprimento das “tarefas” exigidas.

Portanto, nessa resposta de A-01 dada na entrevista, temos a forte marca de uma prática de escrita adquirida mediante um ensino mecânico, de memorização de regras ortográficas que trata a escrita como algo artificial e sem autoria ou recepção.

Comprovamos essa afirmação apresentando os dados, gerados mediante uso do questionário, relacionados à existência de possíveis dificuldades e preocupações quanto à escrita pedida pelo professor e a realizada fora do contexto escolar, que podem ser apreciados nos gráficos 4 e 5.

GRÁFICO 4



Fonte: Dados obtidos por meio da aplicação de questionários

GRÁFICO 5:



Fonte: Dados obtidos por meio da aplicação de questionários

Observamos que quase a totalidade da turma – 90% no gráfico 4 e 87% no gráfico 5 – afirma a não preocupação com a escrita dentro ou fora do contexto escolar e os poucos que apresentaram alguma preocupação dentro e fora do contexto escolar destacaram os aspectos ortográficos como o maior problema enfrentado no ato de escrever, conforme enfatiza o trecho destacado “tenho medo de errar a letra”. Comprovamos assim que para esses alunos, contrariando o que Bazerman (2008) afirma, escrever é colocar em prática uma habilidade adquirida na escola e não uma função social.

Portanto, tomando como base as práticas de escrita e a concepção de uso que têm acerca desta, podemos retornar ao questionamento apresentado no final da subseção anterior “Como não ter nenhum destinatário para a sua escrita, se um dos principais mecanismos de regulação da escrita é supor a existência do *outro*?” e assim chegarmos a uma possível dedução.

Embora nas entrevistas os alunos não tragam pistas que confirmem a resposta, na análise realizada dos gráficos 1, 2 e 3, os dados apresentados levam-nos a inferir que, se para esses alunos escrever é colocar no papel as habilidades da língua adquiridas na escola e que serão avaliadas pelo professor, ao não cumprirem com a realização destas atividades escolares, estes acreditam que não se escreve “nada” nem para “ninguém”.

4.2.2 Da professora

Ao identificarmos as práticas e os contextos nos quais a professora afirma utilizar a escrita, constatamos que para ela a escrita tem dois usos: um voltado para a comunicação; e um outro, destinado ao cumprimento das exigências educacionais de ensino da escrita. Esta segunda prática de escrita receberá um maior destaque nesta pesquisa, uma vez que

objetivamos investigar se a prática realizada pela professora dentro do contexto escolar pode ou não influenciar o processo de ensino-aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, as crenças sobre a escrita e os seus usos por parte dos seus alunos.

Para a professora a primeira prática de uso da escrita tem como principal função estabelecer a comunicação entre pessoas do seu círculo de amizade, além de familiares. Já a segunda prática de escrita, como bem percebemos, é considerada pela professora, por meio da aquisição do código escrito mediante a utilização desta em gêneros textuais, o instrumento pelo qual o aluno poderá desenvolver sua “competência de expressar com desenvoltura” (trecho retirado da entrevista semiestruturada).

Vale salientar que para a professora essa competência será adquirida no momento em que o aluno conseguir apreender e fazer uso das características do gênero ensinado, como também, da utilização adequada da linguagem na produção deste gênero. Para tanto, a professora afirma que

Pesquisadora -- Na tentativa de sanar as principais dificuldades dos alunos, quanto à aprendizagem da escrita, quais as estratégias de ensino utilizadas por você em sala de aula?

Professora – Tento ajudar. Eu coloco pra eles “Vocês podem usar a linguagem de uma forma informal”, tento mostrar para eles que tem ambientes para eles usarem e tem o lado formal também. Eles precisam aprender os dois.

Essa adequação da linguagem, tão destacada por ela, se refere ao fato dos alunos escreverem as palavras de maneira abreviada e, segundo a professora, estes querem fazer uso desse tipo de escrita nas produções textuais realizadas na escola

Pesquisadora – Quais as dificuldades, por você encontradas, para a realização de um trabalho com a escrita que auxilie mais com a formação cidadã do alunado?

Professora – Eles não percebem que escrevem abreviado. Algumas crianças abreviam “você”, “para”, do jeito que escrevem no celular, né? Que eles mandam mensagenzinhas, querem escrever na produção textual. E eu mostro a eles que tem produção textual que não pode. As dicas (xxx) eles não percebem. Escrevem e não percebem.

Percebemos, assim, que a professora também se prende a uma concepção de escrita com foco na língua, pois ao dar ênfase nessa aprendizagem do código escrito, ela confirma a concepção de que “basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos” (ANTUNES, 2003, p. 60-61). No entanto, percebemos que ao se preocupar com a adequação da linguagem que os alunos devem seguir de acordo com o contexto de produção do texto a professora também busca explorar situações de adequação de uso da escrita.

representa a vinculação da escrita à identificação das características prototípicas dos gêneros ensinados, à legibilidade do código escrito e ao uso “correto” dos aspectos gramaticais da língua, como demonstrado pela imagem 6 e pelas respostas “tenho medo que ninguém entenda minha letra” e “tenho dificuldade na escrita das palavras”.

Barcelos (2001) afirma que “as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos” (2001, p.73). Sendo assim, percebemos que, ao conceberem a escrita como meio de atestar a aquisição de conhecimentos escolares, principalmente o conhecimento do código escrito, os alunos influenciados por essa crença fazem uso de estratégias de aprendizagem que priorizam o emprego adequado do código – “Eu tento fazer a palavra bem direitinho” – como meio de demonstrar a aprendizagem efetiva da escrita adquirida na escola.

Constatamos, também, que a influência dessa crença acaba fazendo com que os alunos associem a constituição dos sentidos da linguagem unicamente pela utilização adequada dos conhecimentos linguísticos – conforme apontam a fala de A-01 e os dados dos gráficos 4 e 5 apresentados na seção 4.2.1– contradizendo, portanto, as teorias sociocognitiva e interacional da linguagem, as quais preconizam que a construção de sentidos acontece, além dos elementos linguísticos selecionados e organizados pelos enunciadores no momento da interação, também pela mobilização de um vasto conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica e interacional (KOCH e ELIAS, 2015).

A crença de que a escrita não tem função social também é recorrente nas respostas dadas pelos alunos, visto que ao analisarmos os dados referentes às práticas de escrita por eles realizadas – gráfico 1 e respostas dadas por A-01, A-02, A-04, A-05 na seção 4.1.1 – em nenhum momento temos indícios dessa prática sendo realizada em outros contextos e com outras finalidades senão a escolar.

Além disso, o contexto social e cultural desses alunos – a escolaridade dos pais, a predominância da leitura de livros escolares como principal prática de leitura realizada dentro e fora do ambiente escolar e a ausência da participação desses alunos em outros contextos letrados – também foram considerados como fatores que contribuem para a constituição dessa crença, uma vez que os mesmos trazem pistas que confirmam a priorização da prática escolarizada da escrita em contextos distintos do escolar¹⁸.

¹⁸ Nas respostas dos alunos quanto à prática de leitura que realizam, 22% da turma elegeram a leitura de livros didáticos como a principal prática de leitura realizada. Já quanto à participação em outros ambientes letrados, todos os alunos entrevistados afirmaram que não participavam de nenhum grupo ou ambiente que fizesse uso da escrita para a realização de suas atividades.

Dentre todos os fatores presentes no contexto sociocultural dos alunos damos destaque à ausência de práticas de escrita realizadas no contexto familiar que é apontada na grande maioria das falas destes alunos (no questionário e nas entrevistas) tendo como causa os níveis de escolaridades dos pais – analfabetos (40%) e ensino fundamental incompleto (47%), como já dito – que por não saberem ler e/ou escrever acabam não proporcionando experiências de contato com a leitura e a escrita junto com seus filhos.

Pesquisadora – Sua família, no dia-a-dia, utiliza a escrita com frequência? Em quais momentos?

A-05 Dentro de casa, não. Ninguém (xxx). [...] Não sabem escrever. [...] Quer dizer, minha/meu pai sabe, agora minha mãe não sabe, não. [...] Ela só sabe escrever o nome dela, somente.

Esse dado nos faz recorrer às análises dos resultados do INAF 2003/2004¹⁹ realizadas por Batista e Ribeiro (2004), que ao apontarem a relação entre o nível de escolaridade dos pais e o desenvolvimento da alfabetização dos filhos, nos permite compreender que a influência dos pais para a constituição dessa crença, como também da crença de que escrever é saber expor no papel o que o professor deseja, é um dado que merece maior atenção pelo fato de que a ausência ou as raras experiências com a escrita e a leitura dentro da própria casa contribuem para que esses alunos não percebam a leitura e a escrita como ferramentas essenciais nas sociedades letradas.

Com o desenvolvimento da análise constatamos que as crenças sobre escrita trazidas por estes alunos recebem grande influência da escola que é apontada como a única agência de letramento que estes indivíduos mantêm contato. A presença indireta dos pais, mediante as crenças sobre a relação entre a alfabetização e uma possível ascensão social, também pode ser considerada um fator para a constituição dessas crenças.

No entanto, a influência da professora por meio da realização das práticas de escrita centradas na aprendizagem dos aspectos linguísticos e das características prototípicas dos gêneros textuais desvinculados de sua função social é identificada como sendo a principal responsável pela constituição dessas crenças. Uma vez que as práticas priorizadas pela professora não permitem que esses alunos percebam a escrita como processo de interação verbal, no qual o interlocutor é o responsável pela organização do que se tem a dizer; nem

¹⁹ Alternando a cada edição a abordagem de aspectos relacionados à leitura e a escrita, este documento denominado Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF tem como finalidade a “verificação das capacidades de alfabetismo da população [mediante a aplicação de] [...] um teste contendo tarefas relacionadas a contextos e objetivos práticos de leitura e escrita” (INAF, 2003, p.5). Esta pesquisa é realizada com parcelas representativas da população brasileira entre 15 e 64 anos, sendo coordenada pelo Instituto Paulo Montenegro.

muito menos compreendam que o que se escreve por meio dos gêneros textuais não serve apenas para treinar o código escrito, mas que tem funções diversas nas sociedades letradas.

Com a realização das sessões de discussão²⁰ nós observamos que entre os quatro alunos que apresentaram em suas respostas a predominância de práticas de escrita voltadas ao contexto escolar, dois deles apontaram outras práticas de escrita fora a escolar.

Pesquisadora – Após escutar sua resposta quanto ao que escreve, você confirma o que falou ou altera algo?

A-01 Acrescenta. Nós escrevemos agora, que eu disse aí que não escrevia essas coisas de conta. [...] Para fazer os cálculos das contas, para saber quanto está devendo para pagar... Para dividir o dinheiro, para já estar ali o dinheiro quando for para pagar.

A-02 Eu agora escrevo na igreja. [...] Escrevo... Só o pastor que manda escrever algumas coisas que ele fala no culto.

Estes alunos, embora tenham afirmado que passaram a utilizar a escrita para o controle financeiro familiar “cálculo das contas” e para notar a pregação realizada pelo pastor no culto, trazem em suas respostas a recorrência de atividades escritas que ainda recaem para a realização de práticas escolares da escrita.

Esse fato é perceptível nas respostas quanto à possível alteração ou complementação das respostas dadas anteriormente a respeito das práticas de escrita realizadas, nestas os alunos apontam primeiramente a escrita escolar como principal prática, só em seguida, apontam as práticas acima mencionadas.

Como consequência da presença predominante das práticas escolares de escrita, constatamos que as crenças permanecem inalteradas, uma vez que os alunos continuaram concebendo a escrita como um meio de atestar a aprendizagem de conhecimentos ensinados pelo professor, ao apontarem respostas que ainda trazem indícios de que escrever bem é saber utilizar o código escrito, como bem destaca a resposta de A-05 ao afirmar que se preocupa apenas em não “Errar a letra, faltar letra na palavra, fazer correta” no momento da realização da produção escrita seja no contexto escolar ou fora dele.

4.3.2 Em relação ao ensino

As crenças podem variar devido às suas origens estarem ligadas às experiências vivenciadas pelo professor em diferentes momentos da vida que influenciam e delineiam a sua prática de ensino. Estas podem estar ligadas a experiências pessoais do indivíduo como aluno,

²⁰ Estas foram realizadas cinco meses após as entrevistas semiestruturadas.

experiências adquiridas em sua formação acadêmica ou pelas experiências obtidas no seu ambiente de trabalho a partir da interação com outros indivíduos.

Partindo, portanto, dessas contribuições teóricas identificamos ao investigar as práticas de escrita e as concepções de uso da escrita reveladas nas respostas dadas pela professora, a presença de duas crenças que conjuntamente orientam seu trabalho de ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa.

Inicialmente, constatamos a presença da crença de escrita como instrumento da expressão do pensamento, destacada pela professora no momento em que é indagada quanto à importância da escrita nas sociedades atuais.

Pesquisadora – A escrita para você é importante? Por quê?

Professora – Sim. A escrita é importante para mostrar o que pensamos, como pensamos, o que sentimos.

Mediante essa afirmação a professora demonstra ter uma concepção de escrita que, como destacam Koch e Elias (2015), tem como foco o escritor, que não considerando os aspectos interativos da linguagem não leva em conta a relação entre o que se escreve e para quem se escreve, logo, essa crença aponta que quem sabe pensar, consegue se comunicar mesmo não considerando a interferência do interlocutor nesse processo comunicativo.

Não temos dados que nos possibilitem identificar quais possíveis experiências vividas por essa professora influenciaram a constituição dessa crença, apenas podemos constatar que esta crença orienta a organização didático-metodológica do trabalho com a escrita realizado por ela, pois analisando as propostas de escrita acerca da produção do gênero autobiografia (ver anexos 2 ao 7) percebemos a inexistência de indícios escritos que orientem a produção desse gênero priorizando o processo interativo da linguagem. Ou seja, não são apresentadas orientações que, conforme aponta Geraldí (2006), informem aos alunos que ao escreverem eles devem ter o que dizer; ter razões para dizer o que têm a dizer; e, principalmente, ter para quem dizer o que têm a dizer.

Já ao identificarmos a segunda crença acerca da escrita, percebemos que as experiências pessoais, as relacionadas à sua formação acadêmica – denominadas por Richardson (1996) e Vieira-Abrahão (2006), respectivamente, como experiência com escolarização e instrução ou conhecimento transmitido – e as experiências vivenciadas no contato direto com o contexto de trabalho são as origens da crença sobre a escrita como ferramenta utilizada para demonstrar o conhecimento sobre o uso adequado do código linguístico a partir da produção dos gêneros textuais.

Essas experiências são confirmadas, primeiramente, mediante a informação a respeito da formação acadêmica da professora “tenho especialização em Língua Portuguesa” e da sua atuação como docente que já completa “sete anos”. As experiências vivenciadas nesse período de formação continuada e do contato com o ambiente de trabalho são indícios de que a professora deve ter tido contato com teorias e com documentos orientadores da educação que defendem o uso da escrita mediante a produção de gêneros textuais

Já quanto à ênfase do trabalho com escrita a partir, principalmente, da aquisição adequada do código escrito, destacamos a experiência pessoal como aluna que essa professora, no decorrer da entrevista, associa à influência de uma docente que priorizava o uso correto e legível do código escrito, como bem apresenta a passagem abaixo:

Pesquisadora – Como surgiu a vontade de ensinar? Recebeste influência de algum familiar?

Professora - Eu gostava muito das aulas dela, era muito viciante. Ela vinha na carteira, era a professora que **pegava na mão**. Ela vinha pra **ajeitar a sua letra no caderno**, ela botava a cadeira no lado e sentava, pegava na sua mão... Carteira por carteira, ela passava por todo mundo. Ela olhava os cadernos [...] Não existe mais, é uma professora daquela...

O destaque em negrito dos trechos “pegava na mão” e “ajeitar a sua letra no caderno” foi proposital, pois percebemos no desenvolvimento da análise que essa crença do ensino de escrita pautado na apreensão do código da língua, muitas vezes se sobrepõe aos conhecimentos adquiridos sobre o trabalho com a escrita dos gêneros textuais que essa professora também tem. Isso acontece porque, conforme explica Nespor (1987 apud PAJARES, 1992), as crenças – originadas a partir das suas teorias pessoais (PESSOA & SEBBA, 2006) – são muito mais influentes do que o conhecimento na determinação e organização de tarefas e na resolução de problemas pelos indivíduos dentro do processo de ensino e aquisição de línguas, sejam elas estrangeiras ou maternas.

Por sabermos que as crenças influenciam nossas ações e que estas também agem sobre as crenças, ao analisarmos todo o material didático-pedagógico elaborado e utilizado pela professora, mesmo não tendo contato direto com o ambiente da sala de aula na realização dessas atividades, constatamos certa dissonância entre as teorias (crenças abstratas) defendidas pela professora durante a realização da entrevista e o comportamento (crenças em ação) que assume diante do processo de ensino da escrita realizada em suas aulas ao definir e elaborar os instrumentos metodológicos para o trabalho com a produção escrita dos seus alunos.

Esta dissonância se confirma, pois ao afirmar que trabalha com a escrita de gêneros textuais, presumimos que a entrevistada preocupa-se com o desenvolvimento do aluno como um escritor competente, que sabendo utilizar estratégias comunicativas diversas estará inserido num mundo de escrita que permite seu exercício ativo como cidadão, conforme destacam os objetivos do ensino de língua portuguesa apresentados nos PCN.

No entanto, ao descrever sua metodologia de trabalho com os gêneros textuais, observamos que a professora prioriza um ensino de escrita voltado para o reconhecimento das estruturas prototípicas dos gêneros ao dizer que

Pesquisadora – Na tentativa de sanar as principais dificuldades dos alunos, quanto à aprendizagem da escrita, quais as estratégias de ensino utilizadas por você em sala de aula?

Professora - Trabalho. Eu começo iniciando falando sobre os gêneros, os tipos e aí depois eu vou trazendo o gênero, mostro as características, explico para que ele serve e tentando fazer de acordo com aquele modelo. [...]

Outro trecho de sua resposta como também a proposta curricular (ver anexo 12) apresentada pela professora enfatizam esse trabalho com o gênero, prioritariamente como um produto – sem conexão com o uso real, social e interativo da língua – que tendo sua estrutura prototípica reconhecida e utilizada coerentemente pelo aluno é tido como um meio que possibilite o desenvolvimento da aprendizagem escrita do discente.

Pesquisadora – Quais os critérios que você utiliza para avaliar as produções textuais dos alunos?

Professora - Ele [o aluno] não pode fugir às características básicas, o que não pode faltar naquele gênero tem que estar.

De acordo com Barcelos (2006) essa dissonância acontece mediante a interferência de fatores os quais acabam fazendo com que o professor assuma crenças específicas, muitas vezes divergentes das que acredita, como forma de resolver satisfatoriamente situações impostas no contexto de sala de aula.

Dessa maneira ao destacar o grande número de alunos em sala apresentando “níveis diferentes” de aprendizagem; a defasagem do ensino de gêneros “no ensino fundamental I”; a ausência de práticas de leitura e escrita no cotidiano familiar dos alunos por conta da baixa escolaridade dos pais; e “a falta de interesse dos alunos”, faz com que a professora aponte estes fatores contextuais como responsáveis por interferir em sua prática de ensino da escrita, uma vez que provocam um impacto pelo fato de às vezes ao tentar “aplicar uma atividade em sala” acaba não conseguindo êxito na realização da mesma.

Esses fatores acabam, portanto, fazendo com que a professora acredite que, privilegiando o ensino do código escrito da língua – pois afirma que prefere ensinar a parte gramatical da língua – e da estrutura prototípica do gênero ensinado, a prática de escrita realizada em sala de aula está coerente com o que propõem os documentos parametrizadores e as teorias de gênero com as quais teve contato, além de acreditar que com essa metodologia estará contribuindo para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão ativo e crítico.

Assim como os alunos, a professora também participou da sessão de discussão, pois objetivamos fazer com que ao entrar em contato com suas respostas e as trazidas pelos alunos nos questionários aplicados a docente tomasse consciência de suas crenças a respeito da escrita e de seus usos e, assim, possibilitasse uma reconfiguração de suas ações agora de acordo com a crença abstrata que acredita orientar suas ações no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Durante todo o processo de escuta de sua entrevista em nenhum momento a professora se posicionou de forma contrária às respostas dadas, ao contrário, reafirmou suas crenças ao dizer que

Pesquisadora – Após escutar suas respostas, qual seu posicionamento quanto a tudo que você falou?

Professora - Continuará com a mesma opinião. [...] Falei as minhas coisas e acho que responderia igualmente.

No entanto, ao entrar em contato com os questionários, algumas respostas dadas pelos alunos sinalizaram uma possível modificação das crenças dessa professora. Uma dessas respostas se refere ao acesso à internet por parte dos alunos, pois como havia afirmado na entrevista que não trabalhava com a escrita de gêneros digitais por falta de contato dos alunos com esses gêneros, a professora sinaliza que

Pesquisadora – E agora, ao ter contato com as respostas dadas pelos alunos no questionário, você permanece com a mesma opinião quanto ao trabalho com os gêneros digitais?

Professora - É, eu estou admirada. [...] Me chamou a atenção porque quando eu fiz uma pesquisa, que eu fiz a sondagem o ano passado, eu acho que eu entreguei a eles, eles colocaram que não tinham acesso. [...] Que, eu já trabalharia, já que eles têm acesso, não é? [...] Realmente já daria para mudar essa questão dos gêneros digitais.

Outro momento em que se percebem indícios dessa possível modificação de crenças pela professora acontece após analisar as respostas que os alunos deram a respeito do que escrevem e para quem escrevem, pois ao ser questionada acerca da metodologia de trabalho com a leitura e a escrita desses gêneros textuais a mesma destaca que

Pesquisadora – E quanto às metodologias de trabalho com a leitura e a escrita, você confirma ou reformula sua resposta?

Professora - Acho que eu teria que rever as propostas que estou levando para a sala de aula. [...] Dependendo do gênero. Teria que adaptar. [...] Porque eles acham que a escrita não tem função, não precisa escrever para ninguém. [...] É preocupante. A gente, eu acho que a gente escreve. Eles escrevem para alguém, às vezes para o professor, às vezes para os amigos, mesmo que seja pouquinho, mas eles escrevem.

O reconhecimento da crença de escrita desvinculada das funções sociais trazida pelos alunos já se apresenta como um importante fator que permite uma maior reflexão da professora quanto aos seus objetivos de ensino de gêneros, logo, podemos considerar essa reflexão como um momento catalisador que, conforme apontam Pessoa e Sebba (2006), pode contribuir para a modificação de suas crenças.

No decorrer da sessão de discussão percebemos que a forte presença da crença central de um ensino de escrita pautado na apreensão do código escrito da língua e das estruturas prototípicas dos gêneros, não permite a professora apresentar soluções que realmente modifiquem suas ações dentro do processo de ensino da escrita e, conseqüentemente, altere a crença de escrita sem função social trazida pelos alunos. Uma vez que a professora afirma e acredita que continuando com a mesma metodologia, e apenas ampliando o repertório dos gêneros a ser trabalhado em sala de aula, seu objetivo de trabalho com a escrita como meio para garantir a participação social do aluno será alcançado.

Pesquisadora – E quanto às metodologias de trabalho com a leitura e a escrita, você confirma ou reformula sua resposta?

Professora – Eu vou continuar trabalhando da mesma forma, mas que precisa realmente trabalhar mais com eles, precisa. [...] Acho que eu ampliaria, traria outros gêneros. [...] Precisa ter um trabalho mais, como é que eu posso dizer, é... Mais aplicado em sala de aula, chamar mais a atenção deles para a escrita, para a importância da escrita.

Portanto, ao constataremos que essas sinalizações de possíveis mudanças da professora não apresentam realmente indícios de modificação das crenças sobre escrita, nos fundamentamos nas contribuições de Borg e Johnson para explicar que isso ocorre pelo fato da professora não ter imagens alternativas que embasem sua prática, pois mesmo tendo ciência da dissonância entre suas crenças e ações não se sente apto para alterar sua prática e, portanto, acaba se prendendo as suas crenças centrais de trabalho com a escrita e considerando as práticas já utilizadas em sala de aula como as únicas possíveis.

Observando o conjunto de dados acima apresentados e concordando com os estudos realizados por Almeida Filho (2013) e Barcelos (2007), constatamos que a mudança de crença pela professora não foi revelada em suas respostas, pois estas ocorrem de forma lenta e

processual. E, de acordo com Pessoa e Sebba (2006), estas crenças, principalmente trazidas por professores com certa experiência de sala de aula só sofre alguma modificação quando este professor percebe que algo novo funcionou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral dessa pesquisa que é analisar a(s) crença(s) a respeito do ensino-aprendizagem e do uso da escrita demonstrada(s) por uma professora e alunos dos últimos anos do ensino fundamental, a análise dos dados demonstra que a escrita e seu uso são evidenciadas nas falas da professora como sendo práticas de escrita vinculadas ao estabelecimento da comunicação e voltadas para o trabalho com os gêneros textuais.

No que se refere à prática de escrita por meio do trabalho com os gêneros textuais, a professora demonstra em suas respostas evidências de uma escrita descontextualizada, que objetiva apenas a aprendizagem da escrita como sistema fechado, do texto como produto e do trabalho com a produção de gêneros textuais desvinculado das funções sociais que estes assumem nas sociedades letradas.

Nessas atividades fica explícita a ausência de condições de produção que tomem por orientação a interferência do processo interativo da língua, uma vez que não temos em nenhum momento um trabalho com a escrita conforme as contribuições trazidas por Geraldí (2006). Ou seja, não estão presentes nessas práticas de escrita realizadas pela professora com os seus alunos condições de produção da mesma, pois os poucos indícios de orientação oral (apresentadas pela professora na entrevista) não permitem ao aluno perceber um propósito comunicativo ao realizar essa atividade, nem a concepção social que embasa toda produção de texto.

Conseqüentemente, ao apresentar essas práticas de escrita, a professora evidencia uma concepção de uso da escrita pautada na expressão do pensamento, com foco no escritor e no cumprimento das exigências educacionais de ensino da escrita tendo o gênero como embasamento desse trabalho. Dessa forma, enfatiza que o ensino do código escrito da língua e das estruturas prototípicas dos gêneros permitirá uma maior desenvoltura na escrita dos alunos.

O reflexo dessas atividades é extremamente forte nas respostas dos alunos, que revelam utilizarem a escrita quase exclusivamente para atividades voltadas ao ambiente escolar. Isso favorece também a concepção de uma escrita que, tendo o professor como principal destinatário, serve apenas para o cumprimento das atividades escolares utilizadas como requisitos para, assim, mostrar que o conhecimento linguístico trabalhado em sala foi adquirido. Além disso, evidenciamos que estes alunos acabam por não considerar as práticas de escrita realizadas fora do ambiente escolar, como demonstram as porcentagens insignificantes nas respostas dadas por eles.

Dessa forma, constatamos que a presença dessas crenças implica grandes consequências para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que por não ter ciência da dissonância entre suas crenças e ações a professora – que também sofre interferência contextuais em suas ações - negligencia práticas de escrita que realmente possam formar escritores competentes, capazes de exercer, mediante diversas competências discursivas, ativamente seu exercício de cidadania.

Já para os alunos, a consequência dessas crenças tem um peso maior. Primeiramente, por acreditarem que escrever é uma prática necessária apenas no contexto escolar, uma vez que temos uma presença insignificante de práticas de escritas distintas da escolar. Em segundo lugar, por não terem contato com a língua em seu uso real, creem que sabendo utilizar o código linguístico adequadamente estão produzindo uma escrita que satisfaça as necessidades comunicativas. Em terceiro, estes alunos não assumem a função de sujeito do seu discurso, pois por estarem sempre reproduzindo ideias, pensamentos e estruturas de textos de outros que foram repassadas pela professora, não se sentem livres para expressar suas ideias e assim aprender que é pela língua que o seu discurso é desenvolvido.

Entretanto, acreditamos que a implicação mais grave dessas crenças no processo de ensino-aprendizagem da escrita é o fato de os alunos, por não terem experiências com situações comunicativas concretas de uso da escrita na escola ou em outro ambiente, não perceberem que a escrita é uma importante ferramenta de participação social, e que sabendo utilizá-la – esse uso não se restringe apenas saber escrever o código linguístico adequadamente – possam reorganizar o meio social em que vivem trazendo mais dignidade para as suas vidas e de seus familiares.

Afirmamos, que as pesquisas acerca do desvelamento de crenças no processo de ensino-aprendizagem não só da escrita de língua portuguesa, mas de todas as modalidades de ensino da mesma, devem receber maior ênfase pelo fato destas discussões possibilitarem uma maior compreensão de o porquê, mesmo com surgimento de teorias que priorizem um ensino de escrita pautada no aspecto social da língua, um trabalho com os diversos gêneros textuais em contextos reais de uso, ainda termos presente nas escolas brasileiras certas resistências a essas teorias. Portanto, as discussões a respeito das crenças possibilitam ao professor uma maior reflexão de suas ações dentro de sala de aula e, como consequência a busca por metodologias que – em consonância com suas crenças – tenha com resultado a formação de leitores e escritores competentes e, principalmente, a formação de cidadãos participativos e críticos que tenham conhecimento do poder do seu discurso e saibam utilizá-lo como forma de garantir melhores condições de vida.

Sendo assim, nosso trabalho contribui para ampliar as discussões acerca da relação entre as crenças de professores e alunos e as implicações destas para a compreensão do que seja ensinar e aprender escrita na escola e o reflexo desse ensino-aprendizagem no contexto social, principalmente dos alunos. Buscamos também destacar que a mudança das práticas de ensino do professor só ocorrerá se, além de ter ciência de suas crenças, estas em suas formações sejam iniciais ou continuadas tiverem maior apoio e acompanhamento para o desenvolvimento de um ensino de escrita mais contextualizado nas escolas, que mesmo com a presença de tantas interferências contextuais lhe permita imagens alternativas que o encorajem a encontrar soluções que realmente estejam de acordo com a crença que possui sobre como deve ser o ensino de escrita na escola.

Como pesquisadora, ao ter contato com a literatura que aborda a relação entre crença, ação e contexto e após a realização dessa pesquisa inicial, comecei a refletir a respeito de minha prática educacional e a ter consciência do trabalho que realizo com a escrita em minhas aulas. E percebendo a dissonância entre minhas crenças abstratas (teorias) e crenças em ação (prática) passei a buscar um trabalho com metodologias que vise um ensino-aprendizagem que contribua com a formação de meus alunos em escritores competentes que compreendem o valor social da escrita em nossa sociedade.

Reitero, portanto, as afirmações de Pessoa e Sebba (2006) ao confirmar que mudanças nas teorias pessoais e na prática do professor são graduais, pois ao obter resultados positivos a partir de novas práticas de trabalho com a escrita foi que comecei a perceber a necessidade de modificar minhas crenças quanto ao trabalho com a escrita. No entanto, continuo afirmando que, mesmo tendo consciência de que é na sala de aula que minha teoria pessoal e prática pedagógica serão realmente alteradas, só a partir da associação entre formações iniciais/continuadas que enfatizem o estudo e discussão de crenças é que terei maior consciência e suporte para continuar realizando práticas pedagógicas que sejam coerentes com as crenças que trago comigo a respeito de um trabalho verdadeiramente coerente e eficaz com a escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ANGELO, C. M. P.; ZANINI, M.; MENEGASSI, R. J. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista. *UNILETRAS*, Universidade Estadual de Ponta Grossa. v. 26. n° 1, p. 79-98. 2004. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/137>. Acesso em: 16/05/2017.

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

ARAÚJO, D. R. de. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): Foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 189 – 202.

BAKHTIN, M. M. (1979). *Estética da criação verbal*. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras*. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP. 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em: 21/04/2017.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 1, n° 1, p. 71-92. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>. Acesso em: 15/11/2016.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, vol. 7, n° 1, p.123-156. 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em: 03/02/2017.

_____. Cognition de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p.15 - 42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 7, n° 2, p. 109-138. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000200006. Acesso em: 20/10/2016.

_____. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz. SSLLT, vol. 5, n° 2, p. 301-325. 2015. Disponível em: <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3842>. Acesso em: 19/02/2017.

BATISTA, A.A.G. e RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, vol. 29, nº. 2, p. 89-124, jul/dez 2004.

BAZERMAN, C. *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group. New York: London. 2008, p. 281-387.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, vol.36, p. 81-109, 2003.

BORGHI, C.I.B.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F.C.; MOTT-FERNANDEZ, C.; SILVA, A.A.P. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V.L.L (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos: (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª. Ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 117-126.

BRITTO, L.P.L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*. Caxias do Sul: Unisinos, vol. 5, nº. 1, p. 24-30, jan /abr 2007.

BUNZEN, C. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. *Trab. linguist. apl.*, vol.43, nº.1, p.19-34. Jun 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000100003. Acesso em: 28/04/2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.

FERRAZ, M. M. T. A prática de produção textual como um processo contínuo: reflexões sobre avaliação e reescrita. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Entre teorias e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, p. 141-165.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 87-104.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação: O que é preciso saber para bem escrever*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, E.de C. A escrita na História da humanidade. *Dialógica: Revista Eletrônica da Faced*, v.1, n. 3, 2007, p. 1-17. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf. Acesso em: 17/02/2017.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. Trad. da 10ª edição corrigida por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n.º. 4, p. 333 – 340, 1985.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v.10, n.º. 4, p. 439-452, 1994.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.17, p. 57-65, 1991. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3665>. Acesso em: 15/11/2016.

LIMA, C.H.P.; SANTOS, Z.B. *Contextualizando o contexto: da exterioridade Estruturalista ao conceito fundamental na semiótica social*. ABRALIN – João Pessoa, p. 661-670, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/C%C3%A1ssia%20Helena%20Pereira%20Lima.pdf

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAJARES, F. M. Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543062003307>. Acesso em: 31/03/2017.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.(Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.43-64.

RODRIGUES, M. C. *Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem*. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Recife, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11675>. Acesso em: 25/10/2016.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass. 1968.

SCREMIN, Angela de Fátima. Práticas sociais de escrita em ambiente escolar: um estudo inicial. *Anais do SIELP*. v. 2, nº. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3983. Acesso em: 19/09/2016.

SILVA GOMES, Camila. *O uso da escrita por alunos do ensino fundamental: implicações desses usos no acesso à cultura escrita*. 2016 (não publicado).

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

SILVA, K. A. da. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. 2005. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em: 10/02/2017.

_____. O futuro professor de Língua Inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 105 – 124.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação: Anped*. Belo Horizonte. Nº 0, p.5-16, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_0.pdf. Acesso em: 20/03/2017.

SOUSA, S. da S. *Língua, leitura, gramática e escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação*. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/8551/2/Soraia%20da%20Silva%20Sousa%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 22/02/2017.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. por Marcos Bagno. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 121-144.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.(Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 219- 231.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

ANEXO 1 - Questionário Socioeducacional

A seguir você preencherá um formulário sócioeducacional com dados de interesse sobre onde e com quem vive, e sobre sua escolaridade. Preencha o questionário **com atenção e sinceridade, e pergunte, se precisar.**

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____
3. Ano escolar: _____
4. Alguma repetência: () nenhuma () uma () duas () mais
5. Em que cidade mora? _____
6. Qual o grau de escolaridade de seus pais? (ensino fundamental, médio ou superior)
() Pai: _____ () Mãe: _____
7. Qual sua religião? _____
8. Com que frequência você tem usa estes meios de informação?

	Diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais				
Revistas				
Televisão				
Internet				
Livros				
Rádio				

9. Você costumar ler?

<input type="checkbox"/> Livros escolares <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Blogs <input type="checkbox"/> Jornais impressos <input type="checkbox"/> textos bíblicos	<input type="checkbox"/> Jornais online <input type="checkbox"/> Panfletos <input type="checkbox"/> Livros literários <input type="checkbox"/> Gibis <input type="checkbox"/> Outros: _____
--	---
10. Você costuma ler para alguém? Se sim, para quem?
 Não Sim. Para quem? _____
11. Com que frequência você costuma escrever?
 Diariamente () Às vezes () Raramente () Nunca ()
12. O que você costuma escrever? _____
13. Onde você costuma escrever (redes sociais, cadernos, livros escolares etc.)

14. Para quem costuma escrever? _____
15. Você reconhece alguma dificuldade para escrever o que o professor solicita? Se sim, qual? _____
16. Você tem alguma preocupação com o que escreve fora do espaço escolar? Se sim, qual?

ANEXO 2 - Orientação para a produção escrita do gênero autobiografia

Lettura ^{1ª produção de texto} 02/08/2016
 Instruções para organizar a
 produção da autobiografia
 - nome completo
 - data de nascimento 06/09/2004
 - local de nascimento Juazeirinho 06/09/2004
 - nome do pais
 - A mãe: Leuzilda Din
 - Qual o nome dos seus padrinhos?
 Leonice e Joaquim
 - Tem irmão? Quantos Quais os nomes deles
 Uma irmã.

- Com quantos anos você começou a
 frequentar a escola? 5 Anos
 - Qual as pessoas que marcaram a sua vida
 meu pai e minha mãe
 - Quais seus maiores sonhos?
 Ter a minha família com paz e saúde
 - Quais seus maiores defeitos
 preguiçoso
 - Quais suas maiores qualidades
 legal amigo feliz
 - O que você mais gosta de fazer?
 brincar que cozinha
 - Qual a personalidade que você admira por ser
 da novela a campeã de quem recebe mamãe
 e igorêla

ANEXO 3 - Produção escrita do gênero autobiografia

03/08/2016

Sou:

tenho 13 anos nasci na cidade de Juazeirinho
 dia 06/03/2004. fui criada por meu pai
 e minha mãe meu pai homodo

• minha e

• meus padrinhos

seu Leonice e Juaquim. eu comencei a frequentar
 a escola com 5 anos. meu defeito eu

Sou preguiçosa eu gosto de brincar de cozinhar
 mais minha irmã e meus amigos. os meus
 Qualitade e legal amiga de todo mundo

minha primeira foi Leidiene. eu gosto
 muito das atrizes IZABELA E MANUELA.

Quando eu crescer eu quero ser professora.
 eu sou potisoda. a primeira escola foi

Escola Municipal de ensino Fundamental Manuel
 Francisco da Silva. A minha primeira professora foi
 Renilda. eu tenho uma irmã o nome de
 ela é ALYNE

ANEXO 5 - Produção escrita do gênero autobiografia

Sou
 cidade de Juazeirinho, no dia de Abril de dois mil e treze
 Fui criado por minha Mãe e meu Pai, que se chama
 e que foi que minha mãe e meus amigos e outras pessoas
 eu tenho 6 irmãos eu gosto muito das minhas amigas
 e amigas que ele gosta muito de ir na escola
 gosto de ler e escrever muito e de ir na escola
 Municipal e tem um município de Juazeirinho
 eu gosto de ler e escrever muito e de ir na escola
 que eu sou muito feliz e muito feliz
 gosto muito das minhas amigas e de ir na escola
 Progresso e muito muito gentil e legal

ANEXO 6 – Produção escrita do gênero autobiografia

Eu sou _____

Naci do mês de fevereiro em 27-02-2005
 as 8 horas e 45 minutos no Hospital de Juazei-
 rinho e eu tenho 2 irmãs que é Jailton e
 Natanael e os meus pais são _____

_____ e eu estou
 fazendo o 6º ANO em Juazeirinho e os
 nomes das meus avós são maria das
 doles e marcel domício da Silva eu
 não tenho Pradê e eu ainda não fui
 batizado mais ainda vou mim batizo na
 igreja universal do Reino de Deus e eu
 vou me batiza so 12 anos de idade e
 isso é o nome dos meus bis avós e maria
 e Chelita e deinho e Pado i adora sim
 só e isso é o nome e eu amo a minha
 família quem e eu não amo e eu sou
 muito feliz e o nome do meu avós
 são eu exercei de colocar antes me
 disculpa Professora _____ São amara
 andre dos santos e Just FRANCISCO
 eu comeci estudar com 4 anos e a minha
 primeira professora foi leilinha e o nome
 da escola era joabum francisco de maria e eu
 estudei nessa escola joabum francisco de maria
 ate o 2º ano

ANEXO 7 - Produção escrita do gênero autobiografia

03 08 2016

Lenho 32 anos.

Sou

nasci na cidade de Juazeirinho, no dia
quatro de julho de dois mil e quatro

fui criada pelos meus Pais que se chamam

o nome dos meus padrinhos são Onicilda
e Joca.

Tenho 04 (quatro) irmãs o nome
deles são; Altemir, Lorynara, Eulalia e Mateus.
Eu comecei a frequentar a escola com os
meus 04 anos e os meus amigos eram Kessia.

É a causa que marcou minha vida foi
que eu cai de camo e perdi meu broco.
os meus maiores sonhos é: fazer faculdade,
trabalhar e ver minha família feliz e meu
depoito e brinquento. minhas qualidades é
educada, simpática. A causa que eu mais
gosto de fazer é: brincar e assistir.

A minha personalidade que eu mais
admiro é Anita, Lexa, McBell, Ludmila,
me qui é nego do lenho.

ANEXO 8 - Conteúdo a respeito da distinção entre tipo e gênero textual.

Tipos e gêneros textuais

Tipos textuais: modos de organização dos textos.
Os textos são divididos em 5 tipologia:

Narrativo: caracteriza-se pela enunciação de fatos que envolvem ações de personagens encadeadas no tempo e no espaço.
Descritivo: revela-se pelas enumerações de características de um objeto, um ser, um ambiente, uma cena etc.

Argumentativo: Estrutura-se encadeamento dos ideias com finalidade de defender um determinado ponto de vista.

Expositivo: Estrutura-se na enunciação de fatos e ideias sem deixar uma opinião específica a menos expor ideias sobre um determinado assunto.
Informativo: Revela-se pela finalidade de persuadir o destinatário a realizar uma determinada ação.

24/05/2016

Gêneros textuais
cada gênero textual atende a um tipo de necessidade do processo comunicativo apresentando características próprias e marcantes.

ANEXO 9 – Apresentação conceitual do gênero história em quadrinhos

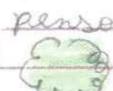
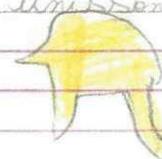
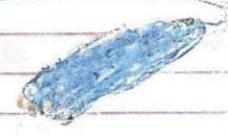
História em quadrinho (HQ) é uma narrativa visual que normalmente expressa a língua oral e apresenta um enredo rápido, empregado somente imagem ou associando palavras e imagem. As histórias em quadrinho podem ou não ter humor como efeito de sentido e podem ser de finais comuns ou sequencial pois são desenhos em sequência que narram uma história e na arte sequencial a comunicação se faz por intermédio das imagens que o emissor e o receptor identificam para "ler" uma HQ e precisa interpretar imagem relacionar estas com as palavras e perceber relações de causa e efeito.

A HQ em geral envolve vários técnicas narrativas através das quais: imagem e texto escrito. Para compreender a mensagem o leitor precisa relacionar os elementos de imagem (cômicos) com as de texto (linguísticas). O diálogo na HQ é indicado, em geral, por meio de balões estabelecendo uma comunicação mais imediata entre as personagens e o leitor já que o texto é incorporado a imagem.

Elementos das histórias em quadrinho:

- * **Localização dos balões:** indica a ordem em que se sucedem os falas (de cima para abaixo de esquerda para direita).
- * **Contorno dos balões** varia conforme o desenhista.

Os balões podem ser dos seguintes modos:

Comum	Amar	malhado	pensamento	
				
Raiva ou Zúria	Diálogo	diálogo	unidade	
				
Distância	Fúria	grito	condenação	agressivo
				
Dúvida	Idéias			
				

ANEXO 10 - Exercício sobre o gênero textual HQ extraído do livro didático

leitura e produção

Roda de leitura: HQ

As HQs contam histórias utilizando imagens e palavras. Numa HQ, as imagens não servem apenas para ilustrar ou enfeitar o que está escrito. Elas também ajudam a construir o sentido do texto. Em certos casos, há até HQs feitas apenas com imagens, como o texto a seguir.




O garoto de Marte






Roda de leitura




RIBEIRO, E.; MILK, R.; LANDI, O. *O garoto de Marte*. RIBEIRO, E. Pequenos heróis. São Paulo: Deva, 2010, p. 55-64.

Quem é

Estevo Ribeiro é roteirista, quadrinista e escritor, mas já fez picotês e entregou contas de luz. Faz esporadicamente, roteiros para a Turma da Mônica. **Ric Milk** (ou Ricardo Leite) nasceu em Cuiabá e publica regularmente a tira *Diário de um casal*, no jornal *Folha do Estado*, de sua cidade natal. Além de fazer HQs, trabalha como ilustrador.

Dandi é formado em desenho industrial pela universidade Mackenzie. Realizou a colorização de diversos trabalhos em quadrinhos, entre eles o encadernado nacional *Groo: Odisseia*, do artista Sergio Aragonés.

RIBEIRO, E.; MILK, R.; DANDI. *O garoto de Marte*. In: RIBEIRO, E. *Pequenos heróis*. São Paulo: Deva, 2010. (Fragmento adaptado).

Provocações

1. A primeira página da HQ mostra o cenário onde a história se inicia e quem é a personagem principal. Que lugar é esse?
2. Ainda observando apenas a primeira página, por que imaginamos que o garoto de óculos é a personagem principal?
3. Por que o autor da HQ quis chamar a atenção do leitor para a personagem desenhando a própria mão?
4. Por que os colegas de classe da personagem principal jogam-lhe um papel com o desenho de um extraterrestre?
5. De que forma o problema do garoto pode tê-lo transformado em um herói?
6. Em sua opinião, por que o autor desenhou diversos e pequenos quadrinhos na segunda página?
 - Se o autor tivesse apresentado apenas um quadrinho da personagem desenhando sua própria mão, o efeito seria o mesmo?
7. Por que, na página 3, o autor desenhou um quadrinho maior que os outros, com uma borda preta, mostrando o desenho da mão da personagem?
8. Quais quadrinhos trazem uma onomatopeia?
9. Como sabemos que o garoto e a garota acenam um para o outro na página 6?
10. Na página 7, como as imagens e o formato dos quadrinhos reforçam a sensação de surpresa e vertigem do garoto que tropeçou no pé do outro e caiu?
11. Os últimos quadrinhos parecem repetir os primeiros da HQ. Qual é a principal diferença?

Onomatopias são palavras que representam os mais diversos sons. Nem sempre elas estão dentro de balões. O tamanho dessas palavras também indica intensidade do som: quanto maior, mais alto o som representado.

ANEXO 11 - Atividade escolar sobre os gêneros textuais biografia e autobiografia

1) O que contos quinas Telles pensava sobre os poetas? Ser um poeta parecia então uma coisa do outro mundo um idealismo molusco irrepassível

2) Com o tempo ele mudou de ideia porque ele viu que as palavras, a utilidade do peso das funções do trabalho de um escritor de verso

3) Você já sabe que a palavra biografia é derivada de bio (vida) e grafia (escrita) descrição da vida de alguém por si próprio de seu mesmo de texto de Carlos Queiroz Telles é uma autobiografia porque esse tipo de texto narra os fatos da vida de uma pessoa e explica

4) é uma autobiografia porque foi ele quem fez Carlos Queiroz Telles

1) dentro as características abaixo marque aquela que não diz respeito a autobiografia

a) é um texto escrito em primeira pessoa

b) narra os principais acontecimentos da vida do narrador

c) faz parte da categoria de gêneros de escrita de si

* É um texto escrito em terceira pessoa

* É comum que as autobiografias publicadas sejam escritas por autores consagrados

2) dentro as características abaixo marque aquela que não diz respeito a Biografia

a) é um texto escrito em terceira pessoa

b) narra os principais acontecimentos da vida de alguém

c) faz parte da categoria de gêneros que contam sobre a vida de outra pessoa

* É um texto escrito em primeira pessoa

* É comum que as biografias publicadas sejam escritas por autores consagrados

ANEXO 12 - Proposta curricular apresentada pela professora

PROPOSTA CURRICULAR

EMENTA

A disciplina Língua Portuguesa visa abordar os conteúdos presentes no uso real dos discentes, preparando-os assim para o efetivo exercício da cidadania. Trabalhar-se-á com a noção de gêneros textuais, especificamente com a leitura, interpretação e produção dos gêneros próprios para cada ano. Em se tratando dos conhecimentos linguísticos, abordar-se-á os conteúdos referentes a cada ano, apresentados abaixo.

OBJETIVO GERAL

Pretende-se no estudo da Língua Portuguesa promover um ensino-aprendizagem que explore o conhecimento prévio do discente sobre a mesma, objetivando a ampliação desse conhecimento, como ainda, dar suporte para que o mesmo possa se tornar um falante competente, que saiba usar a língua de acordo com a situação, seja oral ou escrita, formal ou informal.

6º ANO

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

- ❖ Língua e linguagem – linguagem verbal e linguagem não verbal;
- ❖ Intencionalidade discursiva;
- ❖ A contribuição dos diferentes povos na formação da língua portuguesa no Brasil;
- ❖ Variação linguística;
- ❖ Fonema e letra;
- ❖ Dígrafo e encontro consonantal;
- ❖ Encontro vocálico;
- ❖ Divisão silábica;
- ❖ Classificação das palavras de acordo com a posição da sílaba tônica;
- ❖ Substantivo – classificação / flexão / uso na construção do texto;
- ❖ Adjetivo – classificação / flexão / uso na construção do texto;
- ❖ Artigo – classificação / flexão / uso na construção do texto;
- ❖ Numeral – classificação / flexão / uso na construção do texto;
- ❖ Pronomes – classificação / uso na construção do texto;

- ❖ Verbos – conjugações / flexões / uso na construção do texto;
- ❖ Acentuação;
- ❖ Pontuação;
- ❖ Ortografia.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

- ❖ Tipologia e gênero textual;
- ❖ Textos literários e não literários;
- ❖ Poema;
- ❖ Conto maravilhoso;
- ❖ História em quadrinhos;
- ❖ Relato pessoal;
- ❖ Carta pessoal;
- ❖ Diário;
- ❖ Biografia e Autobiografia
- ❖ Gêneros digitais: e-mail, blog, facebook, comentário;
- ❖ Texto de opinião;
- ❖ Exposição oral;
- ❖ Cartaz.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada “A(s) crença(s) sobre o uso da escrita: implicações no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa” que se refere a um projeto de especialização vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica – da Universidade Federal de Campina Grande.

O objetivo geral deste estudo é “Analisar a(s) crença(s) a respeito do uso da escrita revelada nos textos de alunos e professoras do Ensino Fundamental II”. Os resultados contribuirão para melhor conhecermos as práticas de uso da escrita desses participantes dentro e fora do contexto escolar, as estratégias de ensino dessa escrita e o significado dessa aprendizagem.

Sua forma de participação consiste em permitir que as informações coletadas por meio de questionário e entrevista semiestruturada sejam objeto de investigação e publicação na monografia produzida.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador – Camila Silva Gomes – através do telefone 083 – 98899-4474 ou e-mail: milla_silva18@hotmail.com.

Eu _____ (nome do participante) confirmo que _____ explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Juazeirinho – PB, ____ de setembro de 2016.

(Assinatura)

(Assinatura do pesquisador responsável)

APÊNCIDE 2 - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com a professora

- 1º. Qual a sua formação acadêmica?
- 2º. Quantos anos de experiência profissional?
- 3º. Como surgiu a vontade de ensinar? Recebeste influência de algum familiar?
- 4º. A escrita para você é importante? Por quê?
- 5º. Quais os momentos e lugares nos quais você utiliza à escrita? O que você costuma escrever e quem são seus possíveis destinatários?
- 6º. E quanto à leitura, o que costuma ler? Que tipo de leitura e em quais momentos a realiza?
- 7º. Para você, o que seria um leitor e escritor proficiente?
- 8º. Com as divisões, aqui na escola, da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática e Leitura e Produção de texto, o que você prefere lecionar? Por quê?
- 9º. Qual o nível de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos? Quais as possíveis causas dessas dificuldades na leitura e na escrita apresentadas por estes alunos?
- 10º. Na tentativa de sanar as principais dificuldades dos alunos, quanto à aprendizagem da escrita, quais as estratégias de ensino utilizadas por você em sala de aula?
- 11º. Quais os critérios que você utiliza para avaliar as produções textuais dos alunos?
- 12º. Sabemos que nossos alunos estão mergulhados no mundo tecnológico. Você consegue associar o fato desses alunos participarem do mundo virtual, por meio das redes sociais, para desenvolver o trabalho com a escrita?
- 13º. Você já aproveitou alguma situação ocorrida no ambiente escolar para trabalhar um gênero textual que pudesse auxiliar na resolução dessa situação?
- 14º. Quais as dificuldades, por você encontradas, para a realização de um trabalho com a escrita que auxilie mais com a formação cidadã do alunado?
- 15º. Você acredita que essas estratégias e esses critérios avaliativos utilizados auxiliam na aprendizagem de uma escrita com valor social e, conseqüentemente, na formação de cidadãos letrados?

Por ser uma entrevista semiestruturada, ao longo da realização da entrevista os seguintes questionamentos surgiram:

- Como é que você percebe que determinada criança tem dificuldade na escrita?
- Além da defasagem do ensino de gêneros textuais no ensino fundamental I, por você apontada, a influência da família também pode auxiliar no desenvolvimento da escrita dos alunos?
- A ausência do uso da escrita nas atividades básicas do cotidiano também pode ser considerada como um motivo para a falta de interesse e repulsa dos alunos em se produzir textos?
- Por que você acha importante trabalhar com os alunos essa produção do texto escrito mediante os gêneros textuais?
- Você procura associar o trabalho da leitura com o da escrita por meio de quais estratégias?
- O trabalho sistemático com a leitura pode auxiliar na desenvoltura dos alunos no desenvolvimento da produção textual?
- Os alunos apontam alguma diferença existente entre essa escrita digital e a utilizada em outras esferas discursivas? E você considera que exista alguma diferença?

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os alunos

- 1º. Você reside na zona urbana ou na zona rural?
- 2º. Qual a sua religião?
- 3º. Qual a sua escolaridade? Já foi retido em alguma série?
- 4º. Sua família é composta por quantas pessoas? Sua família, no dia-a-dia, utiliza a escrita com frequência? Em quais momentos?
- 5º. Qual a escolaridade dos seus pais?
- 6º. Você acha que em nossa sociedade a escrita é importante? Por quê?
- 7º. Você costuma escrever com que frequência? O que costuma escrever? Em quais momentos e para quem escreve?
- 8º. A leitura é importante para você? Por quê?
- 9º. Você costuma ler com que frequência? O que costuma ler? E em quais momentos/lugares?
- 10º. Você tem mais acesso a esses materiais de leitura na escola, em casa ou nos dois ambientes?
- 11º. Você acha que existe algum vínculo entre a leitura e a escrita? Ou seja, Você acredita que a leitura possa auxiliar na produção dos textos?
- 12º. A escrita ensinada e cobrada aqui na escola, você considera que ela auxilia na sua formação cidadã?
- 13º. Nas atividades de produção textual, quais as orientações dadas pelo professor? A reescrita do texto é realizada?
- 14º. Você tem acesso à internet? Se sim, quais aplicativos ou redes sociais utiliza?
- 15º. O que você costuma escrever e publicar nessas redes sociais?
- 16º. Você tem alguma preocupação com o que escreve tanto na escola como fora dela? Se sim, qual (is)?

Durante a realização das entrevistas algumas perguntas necessitaram ser reformuladas para que os entrevistados pudessem melhor compreender os questionamentos realizados. Além disso, como se trataram de entrevistas individuais e semiestruturadas, algumas perguntas foram acrescidas a partir dos assuntos surgidos em cada entrevista.

Entrevistado 1

- O que seria aprender mais o quê?
- Quais seriam essas coisas que a leitura possibilita você aprender?
- Você acredita que sabendo escrever as palavras corretamente você poderá participar ativamente das atividades sociais?
- Quais outros tipos de atividades que o professor poderia fazer para desenvolver mais a sua escrita?
- Você e seus colegas costumam utilizar a escrita para resolver alguma situação de conflito acontecida na escola?
- Se você tivesse acesso à internet, será que você escreveria mais fora do ambiente escolar?
- Você afirma que na escrita realizada na escola você se preocupa com a escrita correta das palavras. E nos textos produzidos fora da escola também existe essa preocupação?
- Por que você afirma que a escrita da escola é diferente da escrita que você realiza em outros locais?

Entrevistado 2

- Tua mãe está estudando que série? E o que ela fala sobre os estudos?
- Você participa de algum outro ambiente no qual o uso da escrita é exigido?
- Você se considera um bom leitor? Por quê?
- Você acha que a leitura que você faz lá nos cultos, em casa e na escola pode auxiliar no desenvolvimento da tua formação escolar e cidadã?
- O fato de você gostar de ler auxilia na produção dos textos exigidos nas atividades escolares?
- Além de melhorar a escrita, que outra contribuição a prática da leitura pode trazer na hora de produzir os textos?
- Essa escrita que você aprende aqui na escola lhe ajuda em quê na sua vida?
- Você acredita que sabendo escrever corretamente, você irá participar ativamente na sociedade?

Entrevistado 3

- Qual a orientação que teus pais te dão em relação aos estudos?
- Tua mãe por não saber ler e escrever pede para você realizar atividades que utilizam a escrita que deveriam ser realizadas por ela?
- Você acredita que se pode aprender a escrever em outro ambiente que não seja na escola?
- Quais os tipos de revista que você costuma ler?
- Fora a escola e a igreja, quais ambientes você frequenta que exigem o uso da escrita?
- A prática da leitura ajuda na hora de produzir textos escritos?
- Como o professor corrige seu texto?

Entrevistado 4

- O que seria essa escrita linda e perfeita que você menciona?
- Você participa de algum ambiente, fora a escola, que exija o uso da escrita?
- O que seria ser um bom leitor?
- A maneira como os professores realizam as atividades de leitura e escrita desperta o seu gosto em ler e escrever?
- Você acredita que essa escrita utilizada na rede social é diferente da escrita utilizada na escola? O que tem de diferente?
- Esse medo de errar também é sentido quando tu escreves nas redes sociais? Por quê?

Entrevistado 5

- Quais as séries em que você foi reprovada?
- Tu participas de algum outro grupo ou ambiente em que exige o uso da escrita?
- Tu escreves o que no teu Facebook? Existe diferença entre a escrita que você usa para realizar as atividades escolares e a utilizada no Facebook? Por quê?